

Índice

Resumen

Abstract

Introducción

Problematización

Justificación

Objetivos

Marco Teórico

Hipótesis

Método

Variables de estudio

Descripción y análisis de resultados

Conclusiones

Recomendaciones

Referencias

Anexos

Formulario de descripción del trabajo de grado

Plantilla de respuestas de Prueba RIAS

Plantilla de respuestas de Prueba PHC- Comprensión lectora

Cesión derechos de autor del trabajo de grado



Estudio correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa, CUC que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

Shirley Amaya Echeverri

Diana Orozco Montesino

Universidad de la Costa, CUC

Facultad de Psicología

Barranquilla, Colombia

2012



Estudio correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa, CUC que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

Memoria para optar al grado de Psicólogo(a)

Shirley Amaya Echeverry

Diana Orozco Montesino

Asesora: Alexandra León Jacobus.

Universidad de la Costa, CUC

Facultad de Psicología

Barranquilla, Colombia

2012

Barranquilla, 24 de Agosto de 2012

Psicóloga Mg.:

Mildred Puello Scarpatti


Decana Facultad de Psicología

Universidad de la Costa. CUC

Las estudiantes de la Facultad de Psicología SHIRLEY SHADIA AMAYA ECHEVERRI, identificada con la C.C. 1.140.828.795 de Barranquilla, y DIANA MILENA OROZCO MONTESINO, identificada con la C.C. 1.143.121.563 de Barranquilla, han presentado el trabajo de grado titulado *Estudio correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa, CUC que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general*. Es un trabajo pertinente y relevante a la disciplina científica de la psicología, es coherente y cumple con todos los requisitos establecidos por la norma internacional de publicaciones de la Asociación Psicólogos Americanos APA.

Este trabajo ha sido sustentado y aprobado por el comité curricular Grupo CES el día 26 de Julio del 2012.

Doy constancia de lo anterior.



ALEXANDRA LEÓN JACOBUS

C.C. 22.742.121 de Barranquilla

Asesora del Trabajo de Grado

**Aprobación del profesorado de la Facultad de Psicología
en cumplimiento de los requisitos exigidos
para optar por el título de Psicólogas**

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Jurado

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

Resumen

La comprensión lectora es un factor fundamental en el momento que los estudiantes se enfrentan a las pruebas que realiza el estado para evaluar sus competencias académicas como futuros profesionales (Saber Pro). Esta investigación, pretende correlacionar los puntajes total y de comprensión lectora en las pruebas Saber Pro con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general, a través de la recolección de los datos arrojados por el ICFES para el programa de Psicología de la Universidad de la Costa en el periodo 2011-1, la aplicación de la prueba RIAS y la prueba PHC-Comprensión lectora.

.... Metodológicamente la presente investigación es de tipo correlacional, de corte transversal en la que se contrastan las variables de puntaje total en los Saber Pro, puntaje comprensión lectora en los Saber Pro, inteligencia verbal, inteligencia general y memoria operativa. Los resultados obtenidos muestran que existen una relación significativamente importante entre la comprensión lectora y la memoria operativa.

.... Es recomendable realizar actividades e investigaciones que permitan estimular y potencializar la comprensión lectora y la memoria en los estudiantes desde los primeros semestres de la carreras universitarias.

Palabras Claves: Comprensión lectora, Pruebas Saber Pro, memoria operativa, prueba RIAS y PHC-Comprensión lectora

Abstract

Reading comprehension is a key factor when students are faced with tests performed by the state to evaluate their academic and professional future (Knowledge Pro). This research, intended to correlate the total scores in reading comprehension tests and Saber Pro scores on tests assessing working memory, verbal intelligence and general intelligence through the collection of data obtained from the ICFES for the program psychology at the University of the Coast in the period 2011-1, the application of the test and the test RIAS PHC-reading Comprehension.

.... Methodologically this research is correlational, cross-sectional which contrasts the total score variable in the Saber Pro, reading comprehension score in the Saber Pro, verbal intelligence, general intelligence and working memory. The results show that there is a significant relationship between important reading comprehension and working memory.

.... For best results, activities and research to stimulate and fortify the memory and reading comprehension in students from the first semester of university.

Keywords: Reading comprehension, tests Saber Pro, working memory, RIAS and PHC-test reading comprehension

Tabla de Contenido

1. Introducción	7
2. Problematización.....	10
3. Justificación.....	21
4. Objetivos	28
4.1 Objetivo General	28
4.2 Objetivos específicos	28
5. Marco Teórico	29
5.1. Comprensión Lectora	26
5.2 La psicolingüística cognitiva: Su importancia en el abordaje de la Comprensión Lectora.....	31
5.3 El papel de los procesos y habilidades cognitivas en la comprensión lectora y los aprendizajes específicos en la academia.....	33
5.3.1. Memoria Operativa	34
5.3.2. Inteligencia	41
5.3.3. Inteligencia Verbal (Lingüística).	44
5.4. Evaluación de la Comprensión Lectora y los dominios Cognitivos desde las Pruebas SABER PRO	47
5.5. Las pruebas Saber Pro en el ámbito de la Psicología:.....	51
6. Hipótesis.....	59
7. Método	60

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

7.1 Diseño.....	60
7.2 Paradigma.....	63
7.3 Participantes.....	61
7.4 Muestra.....	65
7.5 Consideraciones Éticas.....	65
7.6 Instrumentos.....	66
7.7 Procedimiento.....	66
8. Variables de Estudio.....	70
9. Descripción y Análisis de Resultados	72
10. Conclusiones	82
11. Recomendaciones.....	83
12. Referencias	85
13. Anexos.....	91

1. Introducción

Son varios los estudios realizados a nivel de la comprensión de lectura en los diferentes niveles de las instituciones educativas, esto debido a la importancia que ha adquirido esta temática en las diferentes esferas de la vida de ser humano. García (2010), en su trabajo *la comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares*, comenta que esta temática es de gran relevancia trabajarla porque es una necesidad imperiosa dada la especial importancia que presenta la comprensión lectora entre los estudiantes como base para la consolidación de los aprendizajes posteriores a medida que se va desarrollando en los diferentes ámbitos de la vida.

Uno de estos ámbitos donde se desarrolla el individuo y que se está viendo afectado por la falta de interés en la temática es el universitario, como se logra ver en los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones realizadas con relación al nivel de competencias lectora que tienen los estudiantes de los diferentes programas que constituyen las Instituciones de Educación Superior. En Colombia, en una investigación realizada por la Universidad Javeriana de Cali, Ochoa & Aragón (2005), plantean que muchos estudiantes universitarios se ven agobiados por las dificultades para entender los artículos que deben leer en las diferentes asignaturas. Las investigaciones reflejan que existe una lectura superficial y literal, deficiencias para identificar el tema global de un artículo, por tanto, existe un reducido número de estudiantes con competencia crítico-intertextual. En la región Caribe, existe una investigación realizada por la Universidad del Magdalena, la cual muestra que los estudiantes que presentaron el examen de admisión en el 2002 presentaron grandes falencias en la comprensión de textos (Malamut, García, Morales & Romero, 2006). A nivel local, una de las investigaciones fue la desarrollada en la Universidad de la Costa en la facultad de

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

Psicología por las estudiantes Manotas & Baena (2012); planteó como objetivo diagnosticar el nivel de competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de los programas en procesos de acreditación de esta institución, la cual obtuvo como resultado que menos del 50% de los estudiantes no tienen un apropiado nivel de competencia lectora.

Por consiguiente, es importante establecer cuáles son esos factores que se están viendo involucrados al momento que los estudiantes se ven enfrentados al desarrollar actividades en las que la comprensión lectora cumpla un papel importante para así establecer estrategias que permitan su intervención y así aminorar el impacto de esta en el aprendizaje, el rendimiento académico y por ende en la permanencia estudiantil.

En este sentido se considero importante realizar un estudio correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general, para observar que grado de relación existe entre dichas variables y poder encaminar las estrategias hacia el objetivo principal que es mejorar las competencias lectoras en los individuos, partiendo desde la fundamentación teórica que ofrece la psicolingüística cognitiva.

Entre algunos de los teóricos que se tomaron referentes para esta investigación, destacan Gardner, (2001), Ausubel, (1980), Baddeley & Hitch (1974), Chartier & Herbart (1994) y Goodman (1992). Además de aportes realizados por organismos como la Unesco y el Icfes.

En esta investigación la metodología implementada tuvo un enfoque de tipo cuantitativo, en la cual se utilizó el método hipotético deductivo, donde se tuvo en cuenta el alcance de tipo correlacional y que el marco epistémico fuese desde la mirada del paradigma

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

empírico analítico. Para el desarrollo de la investigación se escogió la población total de estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa CUC, que presentaron las pruebas Saber Pro en el periodo 2011-I, a las cuales se les aplicaron instrumentos que midiera las variables que se involucran en esta investigación (comprensión lectora, memoria operativa, inteligencia) para así recolectar la información necesaria para llegar a las conclusiones.

Al estudiar los resultados se evidencio que existe correlación entre las diferentes variables con las que se trabajo en la investigación, como por ejemplo que si existe una correlación entre las competencias de conocimiento específico de cada área de estudio que debe tener un futuro profesional en Psicología para obtener mejores puntajes en la pruebas de estado Saber Pro y la comprensión lectora que desarrollan los estudiantes en esta misma prueba, a través de las respuestas que se dan a cada una de las preguntas que se encuentran en los Saber Pro.

2. Problematicación

Hoy día vivimos en un mundo globalizado habitado por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO (2002), solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias.

“Ante este panorama mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para todos para acceder a una educación digna para aspirar a una vida mejor, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.” (Wyszkowski, 2006)

A este respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha manifestado que la lectura debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes.

Al hacer referencia a este aspecto, la OCDE(2002) ha señalado recientemente que el concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE (2002) que la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales,

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal.

Por su parte, Escoriza (2003) define la comprensión lectora como la capacidad de captar el significado completo de un mensaje que se trasmite mediante un texto leído. Comprender significa adoptar una situación reflexiva, crítica y activa.

“En el proceso de comprensión lectora existe una tendencia natural a buscarle sentido, coherencia, explicación a todo lo que percibimos, basándonos, para ello, en lo que ya sabemos. Solo cuando se logra cierta coincidencia entre lo percibido y lo sabido, aquello adquiere sentido para nosotros. Si se carecen de los conocimientos que permitan interpretar satisfactoriamente lo observado, se recurre por analogías a situaciones conocidas y se infiere la información faltante. En ocasiones, los estudiantes no comprenden materias que, aparentemente, no tienen un grado mayor de dificultad pero que tratan sobre temas desconocidos para ellos. En realidad, no se debería olvidar que, por razones obvias, su bagaje de conocimientos y de vocabulario tiende a ser más reducido que el de los profesores. En cambio, desde el punto de vista de los procesos cognitivos requeridos para un aprendizaje exitoso, su situación es bastante mejor de lo que pensamos. No debería cometerse el error de minimizar las habilidades cognitivas vinculadas al proceso de comprensión lectora que los estudiantes aportan a sus aprendizajes”. (Viramonte 2008).

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

Según Viramonte (2008) los estudiantes universitarios en América Latina continúan revelando grandes limitaciones para leer textos de cierta extensión o densidad semántica; carecen de dominio léxico suficiente para resolver con éxito sus lecturas escolares, no poseen habilidades comprensivas de lectura rápida ni agudeza para descubrir párrafos o expresiones más significativas en textos especializados, no manejan los nexos lógico-semánticos que estructuran los contenidos textuales, ni reconocen con propiedad los recursos morfosintácticos utilizados para precisar tipos de relaciones que se desean enfatizar. Poco o nada saben de modalidades estilísticas superestructurales y, por supuesto no se mueven con solvencia en el ámbito de los implícitos ni de las proyecciones semánticas de los textos, más allá de la simple literalidad.

Según Ramírez (2002), en su trabajo de grado para optar al título como licenciado en educación integral manifiesta que uno de los aspectos determinantes de un nivel académico de cualquier institución educativa es la lectura y su comprensión. La lectura es una de las necesidades básicas del hombre. Sin el hábito y la comprensión de la lectura todo aprendizaje escolar y todo avance significativo en el mundo de la lectura se ve sustancialmente limitado. Con base a esto, diversos estudios realizados por la Universidad Nacional Abierta demuestran que muchos bachilleres no dominan adecuadamente el lenguaje y por ende no comprenden lo que leen. Durante varios años se ha venido detectando que un 70 % de los bachilleres que ingresan a las universidades en América Latina presentan fallas en la comprensión lectora, en exponer con claridad sus ideas o escribir sin errores ortográficos. Pero la importancia de la lectura no se remite solo al ámbito escolar y universitario sino también al profesional pues muchas de las actividades que debe realizar un profesional competente van ligadas a la lectura comprensiva.

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

“En América Latina y el Caribe, diversos estudios realizados entre 1998 y 1999 y publicados en el año 2000, dan a conocer cuál es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes de nivel básico, los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes” (Gutiérrez, A & Montes de Oca, R 2000)

A este panorama desolador se suman también otros estudios que revelan que “En países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros”. (Gutiérrez, A & Montes de Oca, R 2000). En Bogotá (Capital de Colombia) los estudiantes universitarios desconocen el sistema distrital de bibliotecas públicas y el servicio del Instituto Distrital de Cultura y Turismo que tiene para el préstamo de libros en el sistema de transporte masivo TransMilenio.

Según, Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez (2011), en Colombia, las dificultades observadas en alumnos de último grado de secundaria y estudiantes universitarios son preocupantes. Los estudios de Ladino y Tovar (2005), Ochoa y Aragón (2004), y Rivera (2003) reconocen que los estudiantes no poseen estrategias estructuradas para enfrentarse a la tarea de leer un texto científico.

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

De acuerdo con estos autores, los alumnos exhiben solo algunos indicadores de funcionamiento metacognitivo (comprensión textual e intertextual), lo cual hace que sus estrategias de lectura sean efectivas solo en ciertos casos.

Peronard y colaboradores (1998), citados por Rivera (2003), encontraron que los universitarios no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, son incapaces de relacionar dos ideas no conectadas explícitamente en el texto, así como de comparar ideas expresadas en distintos documentos y, por lo tanto, de usar de manera novedosa los contenidos supuestamente aprendidos.

Por su parte, Echavarría & Gastón (2000) evaluaron el nivel de comprensión de textos expositivos-argumentativos de estudiantes universitarios de primer año. Utilizaron como instrumentos una prueba de comprensión de opción múltiple y la realización de resúmenes.

Las autoras encuentran que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de los textos a nivel de la selección y jerarquización de la información relevante (macroestructura) y en la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la estructura del texto (superestructura). Solo el 4,4% de los participantes captó más de seis ideas básicas de ocho que ofrecía el texto, mientras el 46,6% captó menos de dos ideas básicas. El 55,5% no captó en absoluto la superestructura del texto. Por otro lado, los estudiantes objeto de la investigación encuentran dificultad en construir el modelo de situación que requiere la correcta comprensión de un texto, y que implica la relación con los conocimientos previos. La dificultad en la comprensión se da, bien porque se carece de los conocimientos necesarios o porque no se activan los conocimientos relevantes.

Por otro lado, el grupo de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia investigó el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

artículos científicos en los aspectos de planificación, monitoreo y evaluación. Ochoa y Aragón (2004) encontraron una relación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo de estudiantes de Psicología y los niveles de comprensión de artículos científicos tipo ensayo teórico y reporte de investigación, de tal modo que a mayor nivel metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora, y viceversa. Los sujetos fueron clasificados de acuerdo con sus desempeños metacognitivos en los procesos de planificación y monitoreo en seis niveles: lector no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado. Para la recolección de información se utilizaron grabaciones de las verbalizaciones de los participantes y la producción de reseñas luego de leídos los artículos. Los resultados mostraron que tanto para la lectura del ensayo como para el reporte de investigación ningún estudiante se ubicó en la categoría de muy regulado en actividades de planificación, y solo el 3% estuvo en este nivel en actividades de monitoreo y lectura del ensayo; ninguno obtuvo ese nivel en la lectura del reporte de investigación. Los demás resultados fueron muy similares en las demás categorías. (Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011).

La anterior investigación resalta la conclusión que no necesariamente quien hace monitoreo y planifica tiene buena comprensión de lectura; parece que aun los procesos de autorregulación deben ser flexibles y monitoreados, de manera que se modifique el plan inicial o se formule un plan cuando ya se ha avanzado en la lectura. De igual manera, los procesos de monitoreo y control no son suficientes para la comprensión, puesto que puede que el estudiante, a pesar de detectar la no comprensión y poner en marcha estrategias para mejorarla, no lo pueden lograr porque no poseen los conocimientos previos. Por lo tanto, es de vital importancia la memoria operativa para la comprensión efectiva de textos.

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

Ahora bien, según estudio realizado por estudiantes de la Universidad del Norte de Barranquilla en el 2002, plantean que los resultados de las evaluaciones que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional sobre las competencias comunicativas de los alumnos (SABER), indican que la falta de comprensión lectora es un tema latente entre los estudiantes de la básica lo cual repercute a futuro en la educación superior. En efecto, en lo que concierne al Distrito de Barranquilla, los resultados en esas evaluaciones no son los mejores:

- Sólo 23% de los estudiantes de educación básica de Barranquilla/Soledad logran comprender lo que leen.
- 10% ni siquiera capta la información literal contenida en los textos.
- Sólo 12% es capaz de solucionar problemas matemáticos complejos
- 21% no maneja siquiera los códigos básicos de la matemática (Boeva, I et al, 2002)

En los recientes resultados de la Evaluación Censal de la Calidad de la Educación en Matemáticas y Lenguaje (Marzo de 2002) el 33% de los niños de quinto grado no tienen el nivel mínimo de conocimientos de lenguaje. Les cuesta trabajo entender lo que leen y extraer las ideas principales. Menos del 10% obtuvieron los logros esperados para su edad.

En el caso del Departamento del Atlántico el desempeño de los alumnos de quinto grado fue el siguiente: Muy Bajo 38%, Bajo 30%, Medio 25% y Alto 7%.

De acuerdo con estos resultados, nuestros estudiantes sólo comprenden los textos de manera literal y transcriptiva, no alcanzan a dominar la comprensión de carácter inferencial, tal como lo señalan los criterios para valorar el desempeño de los estudiantes utilizados en la evaluación del MEN.

Por su parte, según publicaciones realizadas por el periódico El Tiempo de Bogotá el 15 de Marzo de 2012 se plantea la deficiencia en comprensión lectora en los resultados de las pruebas Saber Pro de la siguiente manera:

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

“En términos generales, solo el 40 por ciento de los universitarios tienen niveles aceptables de escritura (es decir, que son capaces de argumentar la idea principal de un escrito); del 60 por ciento restante que no logra este desempeño, un 23 por ciento tiene problemas de manejo del lenguaje o presentan ideas que pueden ser incoherentes o desarticuladas. Los de mejor desempeño en esta área se encuentran en Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación Social-Periodismo”.

Según Peña & Campo (2012), citadas por El Tiempo (2012) a los estudiantes de Ingeniería y Medicina les va mejor a la hora de interpretar información contenida en textos y en resolver problemas sencillos con números. En este último aspecto también son buenos los alumnos de Ciencias Naturales y Exactas, pero no lo son tanto los alumnos de Ciencias Sociales (Psicología, Ciencia Política, Antropología) y Derecho.

Así mismo, Duran, J; Jaraba, M; Garrido, L (2007), manifiestan que problema de las deficiencias en comprensión lectora persiste en las instituciones tanto de educación media como de superior, tal como se evidencia a través de las distintas pruebas masivas de evaluación que el gobierno nacional a diseñado con miras a un mejoramiento de la calidad de la educación, así como a través de la experiencia de los docentes en la práctica pedagógica en las aulas.

Teniendo en cuenta todo el panorama de las dificultades en comprensión lectora que presentan los estudiantes universitarios y como estos pueden afectar su vida profesional surge el siguiente interrogante para efectos de esta investigación:

¿Existe relación entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, y los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general?

3. Justificación

La educación es un tema que influye en el desarrollo, económico, científico y social de la humanidad ya que es una de las mejores herramientas para satisfacer las necesidades básicas del ser humano (Unesco, 2002). Sin embargo, para mejorar el desarrollo de la sociedad no solo basta con tener ciudadanos educados mínimamente sino se requiere de personas capacitadas con calidad y rigurosidad, para que puedan competir con otros mercados tanto nacionales como internacionales. La educación con calidad abre puertas y permite recibir mejores ingresos y tener un pensamiento más globalizado y autónomo.

Por lo anterior, para poder validar la calidad de la educación deben existir instrumentos o pruebas que midan de una forma cuantitativa los resultados de estudiantes en los diferentes niveles académicos y así poder tener una mirada global si el sistema educativo brinda las herramientas necesarias para la formación de ciudadanos competentes y calificados.

Para ello, en Colombia, la Ley 1324 de julio 13 de 2009, estableció, entre otros aspectos, que el Ministerio de Educación Nacional, deberá cumplir funciones de inspección y vigilancia y, además, proporcionar información para el mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la aplicación de “Exámenes de Estado”. Éstos a su vez, son responsabilidad del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES-. Entre los exámenes de Estado existentes (Saber 5° y 9°, Saber 11° y Saber Pro) se encuentra el dirigido a evaluar oficialmente la educación formal impartida a quienes terminan los programas de pregrado en las distintas instituciones de educación superior (Saber Pro). La presentación de este examen es requisito indispensable para obtener el título respectivo.

Por otro lado, la importancia de tener en cuenta para este estudio la comprensión lectora y las habilidades cognitivas que intervienen en ella, se debe a que ésta es una de las competencias genéricas que maneja la prueba Saber Pro, además es un componente que tiene

bajos niveles a nivel nacional. Según datos de la UNESCO, en América Latina y el Caribe el 40% de los alumnos que han aprobado cuarto grado son incapaces de comprender frases simples (Schiefelbein, Castillo, & Colbert, 1993).

En el año 2009 los resultados encontrados para Colombia en el área de lenguaje muestran la dificultad de los estudiantes para lograr una comprensión global de los textos. Estos resultados deben propiciar una reflexión sobre lo que se ha venido trabajando en torno a los procesos de lectura y escritura con miras a que estos procesos, junto con la oralidad y la escucha, sean herramientas funcionales en el proceso de construcción de conocimientos y en la adquisición de nuevas formas de conocer y de significar la realidad (ICFES, 2010).

Por su parte, en Colombia, el Icfes (2010) ha enfocado las pruebas internas hacia la evaluación de competencias, lo que implica un dominio significativo del saber, pues apunta a la comprensión profunda, a la construcción de inferencias y deducciones, al análisis crítico y la utilización oportuna y pertinente de conceptos. Se trata ahora de desarrollar capacidades para interpretar, argumentar y proponer mundos posibles, de llenar de significado un contexto y de dar sentido a nuestras acciones y sobre todo de estar en capacidad de resolver problemas nuevos. Todo lo anterior muestra la importancia de evaluar comprensión lectora para la probable obtención de mejores resultados en las pruebas saber pro. Entonces, en este punto se puede determinar que la temática a tratar en la investigación es una necesidad que debe ser satisfecha tanto para el individuo como para la sociedad en general.

La motivación que se tiene para realizar esta investigación es la contribución que se puede hacer para idear un nuevo estudio que permita potencializar y estimular las habilidades cognitivas que intervienen en el proceso de comprensión lectora y así los estudiantes puedan obtener mejores resultados en las pruebas saber Pro, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa.

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

Desarrollar este tipo de investigaciones es importante porque aporta en la consecución de los objetivos de los planes de desarrollo nacional, departamental y distrital del 2010 al 2014 instaurados bajo el gobierno del presidente de la república de Colombia Juan Manuel Santos.

Según el plan de desarrollo nacional (2010-2014), en la actualidad, Colombia evidencia un rezago considerable frente a países de características similares en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. A modo ilustrativo, la inversión total en investigación y desarrollo en Colombia es del 0,2% del PIB; un nivel muy bajo en comparación con países como Argentina, que invierte el 0,5%; Chile el 0,7%; Brasil el 0,8%; o Corea del Sur el 3,2%.

La explicación de ésta y otras brechas del país en innovación se da, entre otros, por: (i) debilidad institucional, (ii) insuficiente uso de los mecanismos de protección de los derechos de propiedad intelectual, (iii) limitado acceso a instrumentos financieros para los emprendimientos innovadores, especialmente acceso a recursos de capital semilla, (iv) bajo uso de las TIC, (v) insuficiente capital humano altamente calificado en áreas pertinentes y con énfasis en la innovación, (vi) pocos mecanismos para atraer al país a colombianos residentes en el extranjero con potencial de aportar al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, (vii) limitaciones técnicas y multiplicidad de funciones de la autoridad de competencia.

Ante este panorama algunos de los lineamientos del plan nacional de desarrollo para promover la innovación como vehículo para alcanzar la prosperidad son:

- Otorgar beneficios tributarios para las actividades de ciencia, tecnología e innovación: agilizar y ampliar la cobertura de la deducción en la base gravable del impuesto de renta por inversiones o donaciones en proyectos de carácter científico, tecnológico o de innovación, y declarar no constitutivos de renta o ganancia ocasional los ingresos por proyectos calificados como de carácter científico, tecnológico o de innovación.

- Mejorar la pertinencia y calidad de la educación para el emprendimiento y la innovación e implementar programas y becas de formación técnica, tecnológica, universitaria, de maestría y de doctorado, a través del Programa de Generación del Bicentenario, el ICETEX, el SENA, el Programa Jóvenes Investigadores e Innovadores, los contratos de aprendizaje, entre otros.
- Facilitar y fomentar el uso de los instrumentos de propiedad intelectual: (i) educar a la población sobre sus usos y beneficios, (ii) desarrollar incentivos para que la academia participe activamente en la obtención de nuevas creaciones protegidas por la propiedad intelectual, y (iii) consolidar la articulación institucional, facilitar trámites, y fortalecer las capacidades técnicas y financieras de las entidades, dotándolas de infraestructura, capital humano y recursos, entre otros. (Plan nacional de desarrollo, 2010)

Además existen otros lineamientos de carácter estratégico para promover la competitividad y el crecimiento de la productividad en el país dentro de los cuales se encuentran:

- Consolidar el desarrollo de competencias en la formación básica y media: fortalecer el sistema de evaluación de estudiantes y docentes, profundizar el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas en niños, jóvenes y docentes, y fortalecer el uso y apropiación de las TIC y el bilingüismo.

Igualmente, el plan nacional de desarrollo (2010) plantea que la educación es quizás la herramienta más efectiva para reducir la inequidad y garantizar la igualdad de condiciones para la generación de ingresos. El primer paso para alcanzar una educación completa y de calidad, es asegurar una atención total e integral a la primera infancia. Sin este primer paso, la igualdad de oportunidades nunca será una realidad.

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

En Colombia existe una cobertura insuficiente de atención integral a la primera infancia que, para la población pobre y vulnerable, ronda el 23%. Así mismo, encuestas señalan que cerca del 50% de los padres considera que los niños menores de cinco años no están en edad de asistir a centros de atención integral de primera infancia.

Una vez culmina la formación durante las primeras etapas de vida, el reto es continuar el proceso de aprendizaje con una educación básica y media de calidad. Aunque en los últimos años se lograron avances sustanciales en aumentar coberturas en el país, todavía existen grandes retos por llegar a algunas regiones apartadas, así como por mejorar la calidad y pertinencia de la educación durante todas sus etapas. Existe además una baja cobertura de educación superior, baja participación en la educación técnica y tecnológica, e insuficiente número de graduados de maestrías y doctorados, especialmente en áreas científicas. (Plan nacional de desarrollo, 2010)

Seguidamente, el plan departamental de desarrollo 2012-2015 realizado por la gobernación del atlántico bajo el liderazgo del gobernador José Antonio Segebre, propone algunos objetivos en su plataforma estratégica para llevar a cabo el plan, dentro de los cuales se destacan:

- Innovación conducente a la consecución de patentes
- Planeación, formulación, gestión y ejecución de proyectos de impacto económico y social de carácter regional y subregional. (Gobernación del Atlántico, 2012)

Por su parte la alcaldía de Barranquilla (2012), en su plan de desarrollo 2012-2015 realizado bajo el mandato de la alcaldesa Elsa Noguera de la Espriella, plantea en la estrategia: una Barranquilla mas adecuada que la educación continúa siendo la herramienta fundamental para la transformación social, la creación de oportunidades, la superación de la inequidad y el desarrollo de capacidades y habilidades para la sociedad del siglo XXI, por tanto se busca

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

desarrollar en la ciudad de Barranquilla el programa de calidad de la educación en el cual algunos de sus objetivos son

- Promover ambientes de aprendizajes creativos e innovadores
- Fomentar planes de alta formación para docentes a nivel postgradual
- Reforzar la investigación, la producción intelectual e innovación pedagógica en y desde el aula, y utilizar tecnologías de comunicación e información como mediación para la enseñanza.
- Desarrollar programas de formación en inglés. El Distrito establece un sistema de incentivos para las escuelas y colegios que cumplan con estos propósitos. (Alcaldía de Barranquilla, 2012)

En cuanto a la relevancia científica- disciplinar, investigar este problema es importante porque sirve para generar conocimiento dentro del campo de la neuropsicología, contribuye para aumentar las investigaciones realizadas por el ICFES para la obtención de mejores resultados en las pruebas saber, que a nivel nacional e internacional son escasas. Además, permite enriquecer el proyecto de investigación titulado “Diseño y validación de una prueba para evaluar habilidades cognitivas vinculadas al proceso de lectura comprensiva”, liderado por los docentes Alexandra León Jacobus y Omar Cortes, validado en la Universidad de la Costa .

La temática es relevante socialmente porque hace parte de una responsabilidad social que tiene el ministerio de educación a través de las instituciones educativas de nivel superior, de enviar al mercado laboral profesionales calificados y competentes, con un alto nivel de comprensión lectora y buenos puntajes en las pruebas saber pro, que les abrirán puertas a nivel internacional pues permitirán la obtención de Becas financiadas por el estado o por entidades nacionales o extranjeras que desean estimular los conocimientos de los estudiantes con mejores

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBAS SABER PRO

resultados en las pruebas (capital humano capacitado con los mejores estándares de calidad).

Todo lo anterior, contribuye a la mejor calidad de vida de la sociedad Colombiana.

Es relevante dentro de la Universidad de la Costa llevar a cabo estos procesos de investigación debido a que contribuyen a aumentar los procesos de calidad para así llegar a la acreditación tan anhelada por la institución, teniendo concordancia esto con la misión y visión institucional las cuales plantean y fomentan la formación integral de los estudiantes y ser una institución de educación superior reconocida regional, nacional e internacionalmente como una institución de calidad.

Así mismo, para los estudiantes, es importante pues les permitirá tener un conocimiento sobre que variables pueden influir en su bajo o alto puntaje en las pruebas saber Pro y así mejorarlas o estimularlas para su futuro profesional o personal.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Contrastar la correlación entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

4.2 Objetivos específicos

- Establecer si existe relación entre el puntaje total y el puntaje en comprensión lectora obtenidos por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1.
- Comparar el puntaje total obtenido por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.
- Determinar si existe relación entre el puntaje de comprensión lectora obtenido por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

5. Marco Teórico

5.1. Comprensión Lectora

La lectura, se constituye por excelencia en una de las herramientas más utilizadas para acceder al conocimiento. Es considerada uno de los hábitos más saludables para desarrollar el intelecto, también en uno de los medios más eficaces del desarrollo sistemático del ciudadano, la cual amplía las posibilidades de enfrentar las barreras educacionales, posibilitando oportunidades más justas de educación, ya que el dominio y la práctica de los procesos de lectura son factores esenciales para el éxito académico de los estudiantes en cualquier disciplina (Brito & Angeli, 2005).

Según Golder & Gaonac'h (2002), el aprendizaje de la lectura es una de las grandes conquistas de la vida, al principio se establece como un objetivo por si misma (el alumno lee para aprender a leer), pero rápidamente se convierte en el medio para alcanzar otros objetivos (el alumno lee para hacer ejercicios, resúmenes, en fin obtener aprendizajes) (p.13).

En continuidad con lo anterior y en aras de llegar a una definición, leer según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2012) se considera *“una condición fundamental para desenvolverse en los distintos escenarios de la vida actual. Desde una perspectiva amplia, en el mundo moderno, una población alfabetizada es esencial para el desarrollo social y económico de una nación”*. Leer desde la óptica del estado y de los organismos que regulan la calidad educativa, se considera como una competencia básica, que abre las puertas a todas las formas de aprendizaje personal y de crecimiento intelectual y, que ofrece la oportunidad de disfrutar el lenguaje y las posibilidades de creación a que él da lugar. Es por esta razón que la competencia lectora es considerada como uno de los logros más importantes que han de alcanzar los estudiantes durante sus primeros años de estudio y que condiciona muchos éxitos o fracasos en la vida académica y profesional (Icfes, 2011; 2012).

En relación a la competencia lectora, uno de los logros esenciales en desarrollo de esta, es la comprensión.

Con la expresión *Comprensión del Lenguaje*, Molinari (2008) hace referencia a “*un conjunto de procesos que intervienen entre la recepción de los estímulos (ondas acústicas o signos gráficos) y a atribución a los mismos de un significado*” (p.23). Este autor en continuidad con lo anterior, señala que una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de una señal del habla, en el caso lenguaje oral, o de signos gráficos para el caso del lenguaje escrito.

Específicamente en lo que respecta a la comprensión de lenguaje, se pueden encontrar las siguientes definiciones:

“La comprensión de textos o discurso escrito es el objetivo final de la comprensión. Comprender el lenguaje requiere procesamiento individual de los contenidos de las oraciones, pero, además, requiere integrar la información de estas en unidades más globales de significado [...] los lectores además de identificar relaciones entre diversas partes del texto, establecen lazos entre el texto y el conocimiento previo, ya sea el conocimiento general del mundo, en el caso de textos científicos y técnicos, el conocimiento previo específico de dominio” (Molinari, 2008; p. 27)

Según Colomer (1996), la comprensión de textos va atada a la enseñanza a leer un texto, que en la actualidad ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas académicas permitiendo así experimentar y articular nuevas experiencias académicas e investigativas. La autora en mención, sostiene que en la programación de la enseñanza de la comprensión lectora se da la interrelación de tres factores: el lector, el texto y el contexto. En relación a cada uno expone lo siguiente:

“El lector, quien incluye todos los conocimientos que posee en un sentido amplio, todo lo que es y todo lo que sabe del mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender un texto; el texto, que se refiere a la intención del autor al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje, y el contexto, el cual comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se propone el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la academia son las que fija el docente” (p.5). La relación entre estas tres variables influye en la posibilidad de comprensión de texto.

La comprensión de textos y su análisis ha sido objeto de estudio desde diferentes disciplinas, entre ellas la Psicolingüística Cognitiva, a esta se reenfocherà el abordaje teórico y el análisis de la comprensión lectora, ya que provee elementos desde la psicología cognitiva y la lingüística para su entendimiento.

5.2 La psicolingüística cognitiva: Su importancia en el abordaje de la Comprensión Lectora

A pesar de lo mucho que se ha escrito e investigado acerca de la comprensión lectora, especialmente a partir del advenimiento de la Psicología Cognitiva como paradigma imperante en los estudios sobre los procesos cognitivos complejos (De Vega 1984; De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo, & Alonso, 1990), el problema del bajo rendimiento en tareas de comprensión lectora en todos los niveles escolares todavía perdura. Chartier & Herbart (1994), sostienen que los diversos discursos de la lectura y de la preocupación por aquellos que no leen y/o que no comprenden lo que leen son recientes y pueden ubicarse después de 1970. Estos autores destacan la importancia de este tema porque la lectura es una de las fuentes más importantes de la que dispone nuestra cultura para la adquisición de conocimientos y su asimilación (Checa, Luque & Galeote, 1998).

La idea anterior cobra mayor fuerza si se trata de estudiantes que ingresan a la educación universitaria. La importancia de la comprensión lectora en este nivel resulta fundamental, pues esta actividad cognitiva es la que posibilita un sinnúmero de aprendizajes que tienen que ver tanto con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades cognitivas. (Velásquez, Cornejo, & Roco, 2008).

Es precisamente en relación a este último punto donde cobra fuerza la Psicolingüística Cognitiva, cuya comprensión del lenguaje desde sus diferentes formas de apropiación, involucra entender la configuración del aparato cognitivo subyacente. Según Molinari (2008) se define a la psicolingüística cognitiva como la “*disciplina experimental que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y la adquisición del lenguaje*” (p.12).

La definición anterior, cuenta con una explicación profunda por cada una de las afirmaciones que componen la definición y que es dada por el mismo Molinari (2008). A continuación será explicada:

La psicolingüística cognitiva es una disciplina experimental. Respecto a esto, el autor aclara que los trabajos de investigación desde la psicolingüística se desarrollan según los lineamientos de todo trabajo científico experimental “a partir de los modelos teóricos se efectúan predicciones que el investigador pone a prueba en experimentos concretos, recíprocamente los resultados de esos experimentos deben explicarse a la luz de la teoría” (p.12).

Que estudia los procesos psicológicos. La psicolingüística cognitiva concibe la mente humana como una combinación de procesos que elaboran y transforman la información.

Implicados en el uso y la adquisición del lenguaje. Es en relación a este punto, en el que la psicolingüística cognitiva se distingue de la lingüística, ya que a diferencia de la lingüística su finalidad es la afirmación acá discutida, su objeto de estudio es el sistema

cognitivo en lo relativo al procesamiento del lenguaje (la lingüística se interesa por el sistema de la lengua, cuyas partes se definen por relación de oposición con el resto).

En relación a la importancia de la Psicolingüística Cognitiva en la comprensión de todos y cada uno de los fenómenos del lenguaje, Walter Kintsch (1992, citado por Molinari, 2008) señala lo siguiente:

“El objetivo no es hallar la verdad acerca de cómo trabaja la mente, sino hallar descripciones útiles al respecto. Lo que llegamos a saber acerca de la cognición puede que nunca ofrezca suficientes restricciones como para determinar una única arquitectura cognitiva; pero, si aceptamos vivir con aproximaciones, poder evaluar una teoría para llegar a afirmar que es buena, amplia, elegante e internamente consistente y con detallado soporte empírico, y poder distinguirla de una teoría pobre, no es de ninguna manera desalentador, ni es tarea sencilla o trascendental” (p.13).

Bajo esta disciplina comprensiva del lenguaje, los autores Van Dijk y Kintsch (1978, citado por Canales, 2008), sostienen que “la comprensión lectora supone la **construcción de un modelo mental y situacional** que dé cuenta de aquello que el autor nos quiere transmitir; en tal sentido, podemos entender a la comprensión como el resultado del encuentro de lo que contiene el texto en sí y una mente que lee”. Bajo este enfoque lo más relevante está dado por el acento que se pone en el papel que juegan los conocimientos previos que el sujeto trae.

5.3 El papel de los procesos y habilidades cognitivas en la comprensión lectora y los aprendizajes específicos en la academia.

La lectura, según Massone & González (s.f.), es una actividad cognitiva que no se agota en la decodificación de un conjunto de grafías y en su pronunciación correcta, que implica la necesidad de comprender lo que se lee, es decir, la capacidad de reconstruir el significado global del texto. Más allá de estudiar la lectura como proceso, estas autoras sugieren que el

objeto de estudio al abordar la comprensión lectora se refiere a una acción intelectual de alto grado de complejidad bajo el supuesto de que el que lee debería poder elaborar un significado del texto que, a su vez, contemple el que le dio el autor.

Como hemos visto hasta el momento, la lectura es una actividad múltiple. Cuando se lee y se comprende, el sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, accede a múltiples significados y selecciona el apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo (Alvarado, 2003).

La mayoría de estos procesos cognitivos asociados a la lectura, ocurren sin que el lector sea consciente de ellos; *“éstos son muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras”* (Massone & González, s.f.).

Estudios e investigaciones actuales realizados por la psicología cognitiva y la psicolingüística, proponen un modelo de lectura que puede sintetizarse como “un proceso destinado a construir el significado de un texto escrito en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje” (Martínez et al, 1997).

A continuación se hará una descripción de algunos componentes cognitivos asociados a la comprensión lectora, algunas de los cuales como el que se mencionará a continuación, que son parte del objeto de estudio de esta investigación.

5.3.1. Memoria Operativa

Según Ballesteros (1999) la memoria se ha ido desarrollando a lo largo de la historia de la especie para responder a las necesidades de adaptación al medio y de la selección natural. La identificación del individuo peligroso, el recuerdo del lugar que constituye un refugio

seguro, el recuerdo del lugar donde se encuentran los alimentos, han debido ser fundamentales para la supervivencia del individuo y para la adaptación de las especies.

Después de siglos de acercamiento a la memoria desde posiciones filosóficas, el interés por su estudio científico se inició a finales del siglo XIX en Alemania. Allí, Ebbinghaus citado por Ballesteros (1999) decidió aplicar el método científico al estudio de un proceso tan complejo como la memoria, llevándolo al laboratorio para su estudio en condiciones controladas.

Desde entonces, muchos otros investigadores han seguido sus pasos con el fin de intentar descubrir qué es la memoria, cuáles son las reglas y principios que la rigen, qué factores producen su deterioro, cómo pueden mejorarse, y qué modelos o teorías son los que mejor explican su funcionamiento. (Ballesteros, 1999)

Ballesteros (1999) plantea que la idea de hablar normalmente de memoria en singular, podría hacer pensar que la memoria humana es un sistema único. Sin embargo, la psicología experimental de la memoria ha mostrado la existencia de distintas memorias, cada una con características, funciones y procesos propios.

La memoria como proceso cognitivo, es una asombrosa habilidad producto de la evolución del cerebro humano. Como tal, es estudiada por muchos autores y desde múltiples disciplinas al relacionarla con el proceso de comprensión lectora (Luque, Vilaseca, Gárate, Elosúa, Gutiérrez, & García, 1997; Albuerne, & Rodríguez, 1993).

Esta habilidad influye en la acumulación de experiencias y en el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. Tulving (1985), citado por Téllez, Mendoza, Butcher, Pacheco & Tirado, (2002), menciona que la memoria funciona como un número de sistemas donde cada uno atiende a propósitos específicos y opera de acuerdo a principios algo diferentes

de los demás sistemas, “*la memoria es la capacidad que permite a los demás organismos beneficiarse de su experiencia*” (p.107).

La memoria, según Tellez et al. (2002), se compone de tres procesos básicos: registro o codificación, almacenamiento de la información y evocación.

El registro o la codificación, se refiere a las estrategias cognoscitivas que implican el análisis, la síntesis, la categorización, y la relación con la información previa, se dice que de acuerdo a la forma como se codifique la información, influye la duración en su retención. El ***almacenamiento de la información***, hace referencia a la retención de la información en los diferentes almacenes de memoria (corto plazo y largo plazo), también acordes a las características propias de la información almacenada se habla de memoria sensorial, emocional, semántica, etc. Y la ***evocación***, alude a los mecanismos y estrategias de recuperación de la información que se encuentra en los sistemas de almacenamiento del cerebro.

Según su clasificación, existen diferentes tipos de memoria. En lo que respecta a este apartado, haremos a alusión a lo que algunos autores denominan memoria operativa (Luque, et al, 1993, 1997; Albuerne, & Rodríguez, 1993), ya que pueden encontrarse definiciones respecto a este tipo de memoria que la relacionen con el proceso de comprensión del lenguaje escrito.

La memoria operativa es un constructo que dentro de la psicología cognitiva actual, cumple un papel fundamental por lo cual se han realizado múltiples estudios con relación a esta, en los que han surgidos definiciones y diferentes modelos que se deben tener en cuenta al momento de realizar este tipo de investigaciones. Sin embargo para efectos de esta investigación se tendrá en cuenta el siguiente modelo:

El modelo de memoria operativa fue desarrollado por Baddeley & Hitch (1974) donde se plantearon la utilidad de la memoria a corto plazo tras los numerosos estudios de los años

sesenta y setenta. Dado que las propuestas que hasta entonces se habían hecho no les satisfacían, plantearon su propio modelo: la memoria operativa, cuyo interés se mantiene hoy en día tanto en la psicología cognitiva como en la neurociencia cognitiva.

Este modelo supone una reconceptualización de la memoria a corto plazo. En la propuesta original de Baddeley y Hitch (1974) y posteriormente Baddeley (2000), destacan su arquitectura, sus procesos y sus funciones. La memoria operativa se diferencia de la memoria a corto plazo fundamentalmente en que implica un sistema multicomponente, en lugar de un sistema único; y cumple una función prioritaria en el aprendizaje, el razonamiento y la comprensión.

Se podría definir la memoria operativa como “la capacidad cognitiva básica, que permite mantener y manipular la información que se va necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento y la comprensión. Su función por tanto, no es solo la de un simple dispositivo de almacenamiento a corto plazo, sino que interviene de manera esencial en el control y procesamiento activo de la información” (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 2006). Estos mismos autores continúan su comprensión sobre este proceso, concibiéndola como un sistema que permite mantener y manipular la información que se requiere en el proceso de comprensión del lenguaje.

La información con la que está trabajando la memoria operativa se mantiene activa mientras se le dedica atención, decayendo rápidamente cuando la atención se centra en información distinta. Según, Baddeley (1974), citado por García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (2006) en este modelo la memoria está compuesta por un ejecutivo central y tres sistemas subsidiarios: el bucle fonológico, la agenda viso-espacial y el almacén episódico. Estos cuatro sistemas estarían a su vez relacionados con el lenguaje, la memoria episódica a largo plazo y las representaciones visuales semánticas.

Ejecutivo Central. Su función es el control y la regulación de todo el sistema de memoria operativa. Inicialmente, esta función implicaba únicamente la coordinación de los sistemas subsidiarios, la focalización de la atención, el cambio atencional y la activación de representaciones en la memoria a largo plazo (Baddeley y Hitch, 1974). Posteriormente, se le fueron añadiendo funciones como la inhibición o supresión activa de las respuestas prepotentes o la información irrelevante, el control y actualización del contenido de la memoria operativa, la codificación contextual de la información entrante, y la planificación y secuenciación de las acciones deseadas, mientras que ha ido perdiendo la función de almacenamiento temporal que tenía en la propuesta original.

Del ejecutivo central dependen tres sistemas subsidiarios: la agenda visoespacial, el bucle fonológico y el almacén episódico, especializados en el almacenamiento temporal y activo de huellas de memoria con características específicas, viso-espaciales, verbales y episódicas, directamente relacionados con los procesos perceptivos. No se descarta tampoco la posible existencia de otros sistemas especializados en información de otro tipo, como olfativa o musical (García et al, 2006).

Agenda viso-espacial. Su función es el mantenimiento activo de información, pero en este caso con un formato de imágenes, viso-espacial. También estaría formado por dos subcomponentes: un almacén visual pasivo con la función de retener la información visual que todavía no ha sido codificada, y un subsistema de procesamiento visual activo cuya función es la codificación de la información visual, transformándola e integrándola. (García et al, 2006).

Según Santiago & Gómez (2006, citado por Manzanero, 2008), la memoria operativa estaría estrechamente vinculada con los procesos perceptivos y de atención, de modo que trabaja con la información procedente de los diferentes sistemas sensoriales, posibilitando su procesamiento para dar lugar a las percepciones conscientes, activando la información

necesaria para el sistema en función de los recursos atencionales dedicados y el tipo de percepción de que se trate (percepción del habla o percepción visual).

Entonces, el rol que la agenda viso-espacial tendría en el funcionamiento cognitivo ordinario, es en la ejecución de tareas que implican la manipulación de relaciones espaciales e imágenes mentales como por ejemplo, la construcción de planos y mapas en arquitectura y cartografía, el ensamblaje de piezas en el ámbito de la mecánica y también de la cirugía, etc.

Bucle fonológico. Tiene como función el mantenimiento activo de información verbal mediante mecanismos de repaso. Está formado por dos subcomponentes: un almacén fonológico pasivo cuya función es representar la información en un formato proposicional fonológico con una duración y capacidad limitada, y un subsistema de repaso fonológico activo cuya función es refrescar las representaciones del almacén fonológico para que no decaigan con el tiempo.

Así, sin la intervención del subsistema de repaso, la información en el almacén fonológico decaería espontáneamente con el tiempo, perdiéndose completamente en torno a los dos segundos. Y su capacidad vendría determinada por todo el material que puede pronunciarse en este intervalo. Considerando que el procesamiento de la información verbal se realiza de forma serial, su capacidad no es muy grande. El bucle fonológico estaría implicado en la realización de cálculos matemáticos, en la adquisición de la lectura y del vocabulario, y en la comprensión lectora (Baddeley & Hitch, 1974)

Almacén episódico. Este almacén almacena información de manera temporal, y su capacidad es limitada. Su función sería la de integrar información procedente de una variedad de fuentes, mediante la codificación de la información en un código multi-modal (visual, espacial y verbal) en una secuencia temporal o cronológica (Baddeley, 2000). El almacén episódico se encuentra controlado por el ejecutivo central, que accedería a la información

episódica, mediante procesos de atención consciente. La información en él almacenada estaría relacionada con la memoria a largo plazo y con significados semánticos.

Por otro lado, es importante mencionar que según García & Fernández (2008) la memoria operativa cumple tres funciones importantes en la lectura:

a) Actúa como almacén de trabajo, es decir, es el lugar donde depositan el resultado de sus cálculos los procesos intermedios

b) Permite las conexiones semánticas de las distintas oraciones del texto añadiendo progresivamente nueva información al modelo mental que construye el lector

c) Es la fuente de los recursos cognitivos necesarios para la realización de las diversas tareas implicadas en la comprensión.

Caplan & Waters (1996, citados por Del Rio & Lopez-Higes, 2006), proponen una fragmentación de los recursos operativos que intervienen en la comprensión del lenguaje basada en la diferenciación entre procesos interpretativos y post-interpretativos. Como procesos interpretativos entienden aquellos que intervienen en la asignación de significado a una oración: reconocimiento de palabras, acceso a la información léxica, construcción de las representaciones sintáctica y prosódica, asignación de roles temáticos y de otros aspectos semánticos, etc. Otro tipo de procesos que utilizan el contenido proposicional de las oraciones en actividades cognitivas de propósito general como el almacenamiento a largo plazo, el razonamiento o la planificación de acciones son denominados post-interpretativos.

En resumen, la memoria operativa se debe considerar como uno de los factores explicativos más importantes fundamentales de las diferencias individuales observadas en la ejecución cognitiva, tanto desde el punto de vista educativo como evolutivo; dicho de otro modo, la MO se ha pasado a considerar un factor crucial para el aprendizaje y el desarrollo. (García & Fernández, 2008).

Si bien, hasta el momento ha sido definido uno de los procesos más estudiados desde la psicolingüística cognitiva en relación a la comprensión lectora: la memoria operativa. Puesto que la investigación toma como interés indagar sobre otros aspectos cognitivos que pueden estar asociados al desempeño lector, es necesario definir habilidades generales y específicas que bien pueden determinar el éxito o el fracaso en el procesamiento del texto escrito, son ellos los conceptos de inteligencia (a nivel general) y específicamente inteligencia verbal (o lingüística).

5.3.2. Inteligencia

El termino inteligencia por si solo puede resultar complejo para su comprensión y polémico para su discusión. Según Hochel & Gómez (2000) es un concepto cuya historia científica es relativamente breve, pero llena de contradicciones. Uno de los constructos psicológicos más ambiguos y confusos que, sin embargo, ha sido objeto de las más variadas interpretaciones y cuyo uso ha conducido a grandes errores. La inteligencia despierta un intenso interés y aún escapa a todo intento de definición.

Existen diversos autores que aportan definiciones distintas de acuerdo a sus estudios sobre la inteligencia humana. La palabra «inteligencia» hizo su primera aparición en los textos científicos gracias a Galton (1822, citados por Hochel & Gómez, 2000). Este controvertido personaje de la ciencia estaba literalmente fascinado por las matemáticas y, sobre todo, por las técnicas de medición. Acertadamente, sus primeros pasos como científico le llevaron a la topografía y la meteorología. No obstante, inspirado por su pariente más famoso (Darwin) pronto empezó a dirigir su atención hacia el campo de la herencia. Para probar sus teorías sobre el origen genético de la inteligencia, Galton en su laboratorio (por el cual pasaron unos 17.000 sujetos en los años 80 y 90 del siglo XIX) recogía datos sobre diversas variables como la

fisionomía, la agudeza sensorial, los tiempos de reacción, etc. que en su opinión se relacionaban con la capacidad intelectual. (Hochel & Gómez, 2000).

Binet (1905), citado por el Departamento de Psicología de la salud (2007), es considerado creador de los primeros estudios sobre la inteligencia. Propuso un método de ejecución en el cual la inteligencia se calculaba sobre la base de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética, dominio del vocabulario, etc. Fue el introductor del concepto de edad mental. Este concepto llevó más adelante al de cociente de inteligencia.

Stenberg (1987), desarrolla la teoría tripartita de la inteligencia donde manifiesta que el ser humano tiende a pensar de tres maneras diferentes, aunque complementarias. Una analítica, manifestada mediante el razonamiento analítico que implica analizar, juzgar evaluar, comparar y contrastar, y examinar; otra, mediante el razonamiento creativo, que implica crear, descubrir, producir, imaginar y suponer; y otra más, el razonamiento práctico, que implica llevar a la práctica, utilizar, aplicar y realizar.

Sin embargo, el boom de su estudio se puede considerar que tuvo mayor impacto cuando el Dr. Howard Gardner, director del Proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad Harvard, propuso la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner (2001) en su libro Estructuras de la Mente, la teoría de las inteligencias múltiples, define la inteligencia como: *“la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”* (p.101). Según la opinión de este investigador, la mente tiene la capacidad de tratar distintos tipos de contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad de una persona para abordar un contenido, permita predecir su capacidad en otros campos.

Hasta ahora se suponía que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia.

Pero la realidad es que existen por lo menos ocho inteligencias diferentes cuantificadas por parámetros cuyo cumplimiento les da tal definición (Gardner, 2001).

La mayoría de los individuos poseen la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de un modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica del individuo, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Todas ellas se combinan y se usan en diferentes grados, de manera personal y única.

Gardner, basa su teoría en la ciencia del conocimiento, la psicología y la neurociencia, tomando en cuenta que en el cerebro existen células llamadas neuronas que trabajan en forma diferente al procesar la información.

Para Gardner, la competencia intelectual humana debe *“dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas, permitiendo que el hombre resuelva problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea posible, crear un producto efectivo, también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento”* (2002, p. 96).

La inteligencia, de este modo, podría definirse como la capacidad para resolver problemas cotidianos, para generar nuevos problemas, para crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural.

Autores como Jean Piaget en su libro *La psicología de la Inteligencia*, mencionan que el acto de la inteligencia *“consiste esencialmente en agrupar operaciones, con arreglo a ciertas estructuras previamente definidas. Esta debe ser concebida como la forma de equilibrio hacia la que tienen los procesos cognoscitivos, que engendra el problema de sus relaciones con la percepción, con el hábito, y suscita el estudio de los aspectos relacionados a su desarrollo y socialización”* (p.7).

Recientemente se ha reconsiderado una nueva propuesta de distinción respecto al término inteligencia, la cual fue originalmente ideada por R.B. Cattell en los años 40, y que en la actualidad se considera de gran utilidad. Se trata de establecer la distinción entre la inteligencia y el conocimiento (o aprendizaje) ya que ambos fenómenos están íntimamente relacionados con el rendimiento, que es el referente último de esta capacidad. Según esto, se pueden distinguir dos tipos de inteligencia, la que se relaciona con el rendimiento ante tareas novedosas (en las que el conocimiento no es el eje central de la ejecución) y la que se utilizan en situaciones familiares o conocidas. La primera permite resolver situaciones nuevas y la segunda problemas en contextos conocidos. Estos dos tipos de capacidades suelen denominarse inteligencia fluida e inteligencia cristalizada. Ambas constituyen tipos de *inteligencia general*, no específicas de un dominio cognitivo particular, ambas están relacionadas entre sí, y aunque se utilizan con una misma finalidad, se implican diferencialmente en las tareas de acuerdo a sus exigencias (Colom & Pueyo, 1999). A partir de conceptos como el de inteligencia fluida y cristalizada, se han ideado procedimientos de medida específicos, tales como la Escala de inteligencia de Reynolds, RIAS (2009), que será utilizada como instrumento de medida de inteligencia general para la presente investigación.

Y tomado nuevamente lo referente a los diferentes tipos de inteligencia, es de interés en el presente trabajo indagar más acerca de un tipo de inteligencia que está vinculada con las habilidades lingüísticas. A continuación, se pasará a definir la Inteligencia Verbal.

5.3.3. Inteligencia Verbal (Lingüística).

Inteligencia verbal o lingüística hace referencia a la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje). Un alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas,

periodistas y oradores, entre otros, está relacionada además con el uso del lenguaje y las palabras incluyendo todas las posibilidades relacionadas con el pensamiento complejo como son la lectura, escritura, razonamiento abstracto y habla simbólica (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

Según Reynolds y Kamphaus (2009), es concebida como el razonamiento verbal y refleja principalmente las funciones intelectuales cristalizadas. En el caso específico de esta prueba al evaluar inteligencia verbal, se mide el razonamiento verbal en combinación con el nivel de vocabulario, información general y desarrollo del lenguaje, igualmente también miden el razonamiento analítico que demanda de un vocabulario muy amplio y elaborado.

Gaibor Mora & Olmedo Melena (2011), la definen como la capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, semántica, retórica, explicación, metalenguaje y sus dimensiones prácticas.

En relación a lo anterior, se reconoce que este tipo de inteligencia se utiliza en la lectura de libros, escrituras de textos, en la comprensión de palabras y el uso de lenguaje cotidiano. La alta competencia en la lectura es central para los logros académicos y, en general, para una vida destacada y plena, desde la escuela se debe promover el ejercicio lector entre alumnos para el desarrollo de competencias lingüísticas que lo habiliten para la construcción de un conocimiento amplio (Gaibor Mora & Olmedo Melena, 2011).

La promoción de la lectura es la actividad social encaminada a la formación de hábitos de lectura adecuados, la cual se logra con la orientación planificada a una población de lectores, sobre qué leer, cuanto leer y cómo leer (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005). Los docentes y padres están llamados a promover el hábito de la lectura distinguiéndola

físicamente del trabajo escolar, pues la lectura debe ser asociada más con el placer de la novedad, el descubrimiento íntimo y la socialización de estos sentimientos.

La lectura, como inteligencia lingüística, juega un papel fundamental en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje y es un fuerte predictor del éxito académico en los diferentes niveles de educación, particularmente la educación básica en donde recién se ingresa a la educación formal (Mejía & Eslaba, 2008).

Además se considera que la comprensión lectora es un proceso de desarrollo y maduración que incide en el desarrollo de factores que facilitan las habilidades sociales y el desempeño cognoscitivo, ya que este es un proceso dinámico que permite como un proceso que depende de la maduración cognitiva y que incide en la construcción del conocimiento (Franco, 2009), por lo tanto puede ser comprendida en si misma como inteligencia.

Teniendo en cuenta la importancia de la lectura, en Colombia a través del Ministerio de Educación y otras entidades competentes, se han generado políticas que apuntan al desarrollo con calidad de los procesos educativos, con el objetivo de que los actores principales de este, es decir los estudiantes; puedan desarrollar habilidades y competencias que les permita desempeñarse de manera adecuada al contexto en donde este se desenvuelvan. En consonancia con lo anterior, se han construido documentos tales como los estándares básicos de competencias del lenguaje, en donde se contempla la comprensión de textos como una de las competencias que requieren los discentes para participar con éxitos en las situaciones comunicativas que le ofrecen diariamente las instituciones educativas, la región, el país y el mundo (MEN, 2006). A continuación se describirá la importancia de la evaluación de la comprensión lectora desde uno de los sistemas evaluativos más comunes a la educación colombiana. Para este caso se hará énfasis en la prueba Saber Pro, que evalúa competencias genéricas y específicas en pregrado.

5.4. Evaluación de la Comprensión Lectora y los dominios Cognitivos desde las Pruebas SABER PRO

Según una investigación realizada por la UNESCO (1993) se evidencia que la alta repetición de los niños en la escuela es producto de malas experiencias de aprendizaje que no promueven la comprensión lectora y que solo se han centrado en el aprender a leer y ha faltado poner énfasis en el leer para aprender.

Ramos (2008), en el artículo “*El proceso de la comprensión lectora*”, manifiesta que en la comprensión lectora existen niveles los cuales deben ser vistos como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, que se van dando gradualmente, en la medida que el lector usa de sus saberes previos. Dentro estos niveles se pueden encontrar: *el nivel literal*, que es propio del ámbito escolar en el cual el lector identifica entre el texto la información relevante inicialmente para pasar a la secundaria, recuperando la información implícitamente planteada en el texto y la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis; por su parte, en el *nivel Inferencial* se activan los conocimientos previos del lector el cual le permite formular hipótesis y realizar conjeturas; se puede afirmar que es en este nivel es donde se da la comprensión lectora porque es aquí donde el lector manipula la información y la combina con sus conocimientos previos para sacar conclusiones; por ultimo, en *el nivel crítico* es donde el lector después de haber leído verifica el significado implícito en el texto con los saberes y la experiencia adquirida anteriormente para luego emitir juicios críticos valorativos y opiniones personales sobre lo leído.

La comprensión lectora, como se ha venido describiendo se da a través de un proceso en el cual uno de los componentes fundamentales es la teoría psicológica del aprendizaje en el aula de Ausubel (1973) quien con su teoría de aprendizaje significativo ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la

adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en el aprendizaje, teniendo en cuenta los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, asimilación y retención del contenido que se le ofrece al estudiante, de modo que adquiera significado para el mismo.

Goodman (1992) define a la comprensión lectora como un conjunto de habilidades en las que el lector hace uso de sus conocimientos previos; es un proceso constructivo donde el pensamiento y el lenguaje interactúan, Goodman (1992) sostiene que a partir de esto nada de lo que sucede con los lectores es accidental, todo es el resultado de su interacción con el texto. Por otro lado, Smith (1983) define la lectura como la interacción no visual del lector y la información visual de texto, es decir el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el texto ofrece, Smith sostiene que para darle sentido a la lectura hay que realizar dos actividades fundamentales la primera consiste en formular las preguntas y la segunda en dar respuestas relevantes a estas preguntas, a estas actividades se llega con la práctica sin que la enseñanza sea específica.

En la actualidad, la comprensión lectora Rendón, M (2008) la considera como una interacción donde el lector construye un nuevo significado de lo leído a partir de la relación con el texto; este nuevo significado es el resultado de sus experiencias almacenadas y las nuevas experiencias adquiridas a partir de la lectura. Cuando se habla que se ha comprendido un texto, se habla que la estructura cognitiva ha almacenado la nueva información y la ha relacionado y transformado dándole un nuevo significado este proceso es definido como comprensión; es esta comprensión la que va a permitir la adquisición de nuevos significados, con los cuales el lector expresará opiniones sobre diversos aspectos de la vida cotidiana, este proceso se genera de manera o intencional a pesar que la lectura se haga por placer.

Entonces, el ECAES surge en el segundo periodo del año 2002 como herramienta para conocer dicho proceso. Así, este enfatiza en los componentes de la competencia lectora; evaluando las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas, ya que se espera que los egresados de pregrado sean capaces de establecer vínculos de orden semántico, pragmático y enciclopédico, explícito e implícito, entre oraciones, proposiciones, títulos y subtítulos, autor y contexto sociocultural.

Dado esto, surge la necesidad por indagar la calidad de competencia lectora de los estudiantes, ya que el mecanismo de evaluación del examen de Estado de Calidad de la Educación Superior SABER PRO, radica a partir del 2009 en la competencia lectora.

Para poder llegar a una comprensión lectora adecuada los textos exigen un comportamiento multinivel, esto quiere decir que requieren una lectura literal como de manera intertextual, por lo tanto la prueba SABER PRO requiere de un lector que reconozca este comportamiento de los textos y que pueda interpretar, argumentar y proponer en cada uno de estos niveles:

- “Lectura Literal: donde se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita, también se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes; se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.
- Lectura Inferencial: En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto así como de la situación de comunicación; reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a

quien se dirige el texto. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto; narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüística.

- Lectura crítica, este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista, para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto
- Lectura intertextual: este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos, también tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno” (Castillo, M; Triana, N; Agudelo, P; Pérez, M & Lemus, E, 2005)

Según Carlino (2009), las anteriores capacidades de lectura no corresponden con una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. La autora en mención cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior, objetando que la adquisición de la lectura y la escritura se completan

en algún momento, por el contrario, afirma que la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

El lector competente posee un instrumento de valor incalculable para penetrar en el amplio mundo del conocimiento que se encuentra por detrás de las tapas de los libros. El lector deficiente lee de manera tan lenta que no puede procesar directamente el significado. Debe, en consecuencia, depender en gran medida de lo que aprende por lo que escucha, razón por la cual tiende a fracasar en las disciplinas que requieran lectura. Ese fracaso es mayor en la medida en que el alumno aprueba, aumentando la necesidad de lectura en el proceso de adquisición de conocimientos (Allende y Condemarín, 1996).

5.5 Las pruebas Saber Pro en el ámbito de la Psicología:

Las pruebas Saber – Pro es un examen de carácter obligatorio para la obtención del título como profesional realizada por el estado en el nivel de educación superior, este se implementa como un instrumento estandarizado con el fin de evaluar la calidad de la educación superior en Colombia.

La prueba se les realiza a estudiantes de programas de pregrado que vayan a finalizar su plan de estudio, es decir que tengan aprobado en un 75% los créditos académicos que corresponden al programa que están cursando.

El contenido de esta prueba va dirigido a la evaluación de las competencias adecuadas de ser valoradas con exámenes externos de carácter masivo, además incluye esas competencias que son de carácter indispensable para el correcto desempeño de los futuros profesionales.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante recalcar que durante el año 2011 se aplicaron los exámenes Saber Pro de competencias genéricas y/o específicas dependiendo del programa de formación del evaluado

El surgimiento de las pruebas Saber –Pro ha pasado por diferentes momentos; desde el 2002 se inició conversaciones con la dirección del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES fue cuando se decidió comenzar con la primera aplicación obligatoria de estas a finales del 2003, por convenio con el Icfes Ascofapsi estuvo a cargo de la preparación de estos primeros exámenes obligatorios para todos los estudiantes que estuvieren en sus dos últimos semestres de formación profesional. A mediados de dicho año, en un gran taller nacional en el que participaron más de cincuenta de las sesenta y seis instituciones de educación superior formadoras de psicólogos que había en ese entonces, se diseñaron y prepararon las preguntas que irían a conformar estos primeros exámenes en el 2003 y los segundos en el 2004. Al año siguiente, en otro gran taller nacional, Ascofapsi, mediante nuevo convenio con el Icfes, diseñó y preparó las preguntas para los terceros y los cuartos exámenes de los Ecaes aplicados en los años 2005 y 2006, igualmente con la participación de la gran mayoría de las instituciones formadoras. (Ascofapsi, 2008).

En el 2007 y para los exámenes que aplicarán a finales del presente mes de noviembre de 2008, El Icfes utilizó los diseños y materiales preparados por los convenios con Ascofapsi para los Ecaes.

Igual que los años anteriores el Icfes requirió de nuevo material para las pruebas del 2009, por lo que se solicitó nuevamente información actualizada a Ascofapsi para la preparación de los nuevos ítems a evaluar, es esencial recalcar que el diseño de la prueba y las áreas que cobijará serán las mismas que se han propuesto desde el año 2003 por la misma entidad.

Por otro lado los referentes que tiene en cuenta Ascofapsi para la evaluación y el desarrollo del examen Saber Pro de psicología, parte de dos marcos de la formación en esta disciplina, uno de perfil internacional y otro de perfil nacional. El primero de ellos, fue elaborado por el psicólogo profesor José Antonio Sánchez; el cual realiza un bosquejo de una variedad de estudios, sugerencias y acuerdos vigentes en algunos países, con base en la formación académica de los psicólogos y de su ejercicio profesional. Además contiene una visión de la formación del psicólogo en los Estados Unidos, en Europea y en España, y por ultimo una revisión de los planes de estudio de universidades de Chile, Brasil, México, Perú, Argentina y República Dominicana

El Icfes (2011) plantea que a nivel nacional, Ascofapsi elaboro un formulario de caracterización de los programas de psicología, el que fue enviado a todas las instituciones de educación superior encargadas de la formación psicólogos en el país. Esto es resultado de una recopilación de información realizada por la psicóloga profesora Rebeca Puche, la cual llevo a cabo un estudio analítico de la información, de la que surgió un estado del arte de la psicología académica en Colombia. Y como ultimo referente se tuvo en cuenta los estándares de calidad para los programas de psicología en Colombia, que dio la Resolución 3461 de 2003, en una profunda consulta en compañía de la comunidad académica.

De acuerdo con el Decreto 3963 de octubre de 2009, los objetivos de las pruebas Saber Pro son:

- Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
- Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información

para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.

- Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

En el examen Saber Pro de psicología se evalúa variedad de componentes y competencias en el área de formación básica disciplinaria e interdisciplinaria y en el área de formación profesional

Según el Icfes (2011) los Componentes del área de formación básica disciplinaria e interdisciplinaria son:

Historia de la psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos: se evalúa aquí la claridad y adecuada formación intelectual del estudiante para: (a) situar en tiempo y lugar los diferentes momentos, culturas, focos problemáticos, paradigmas, modelos, teorías, métodos y lógicas subyacentes a lo largo del desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión; (b) establecer comparaciones disciplinarias e interdisciplinarias desde una perspectiva epistemológica; (c) hacer re-lecturas históricas reconstructivas desde las perspectivas epistemológicas de este momento.

Bases psicobiológicas del comportamiento: se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos que les permitan identificar: los procesos biológicos en la génesis y el desarrollo del comportamiento tanto en lo concerniente a la evolución filogenética de la especie, como en cuanto a los procesos de diferenciación ontogenética. Así mismo, se evalúa si los psicólogos pueden analizar estructural y funcionalmente el sistema nervioso y las

consecuencias psicológicas de los trastornos neurobiológicos. El desarrollo de tal capacidad de análisis supone conocimientos en biología general, etología, neurociencias, psicofisiología y neuropsicología (básica y clínica).

Procesos psicológicos básicos: se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos y habilidades analíticas e investigativas en el área de los llamados procesos psicológicos básicos del individuo, tales como los de sensopercepción, aprendizaje, motivación, emoción, memoria, pensamiento y lenguaje. En particular, se evalúa si pueden identificar los principales problemas que se han investigado respecto de tales procesos y los hallazgos actualizados más significativos de los diferentes paradigmas y programas de investigación.

Bases socioculturales del comportamiento humano: se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos concernientes a: La investigación científica - disciplinaria e interdisciplinaria que les permitan comprender: (a) los procesos de la coevolución de la cultura y las instituciones sociales; (b) los procesos de socialización del ser humano a lo largo de la ontogenia individualizante, (c) mostrar que al respecto cuentan con la fundamentación conceptual y las habilidades metodológicas básicas para poder leer, analizar y aplicar los resultados de la investigación científica. Así mismo, deben poder identificar y analizar los principales aportes de disciplinas sociales como la antropología y la sociología para la comprensión del comportamiento humano en general y los procesos de socialización del comportamiento individual. Específicamente, se evalúa si los psicólogos pueden dar cuenta de los fundamentos conceptuales y las habilidades metodológicas para leer y analizar las investigaciones sobre el comportamiento de las especies sociales, las interacciones entre los condicionantes de natura y los procesos de socialización del ser humano.

Problemas Fundamentales De La Psicología Individual: se evalúa si los psicólogos han desarrollado las habilidades necesarias para asumir los procesos de evaluación, investigación y manejo de instrumentos propios de la psicología diferencial. Específicamente, si tienen habilidades para el análisis de las principales teorías e investigaciones sobre la personalidad, y su evaluación diferencial conforme a los estudios más recientes de naturaleza biológica, psicológica y sociocultural.

Problemas fundamentales de la psicología social: se evalúa aquí si los psicólogos cuentan con la fundamentación conceptual y las habilidades metodológicas y técnicas básicas que les permitan identificar, analizar e investigar los principales procesos y problemas relacionados con las interacciones sociales de los individuos y sus respectivos papeles en los grupos, las organizaciones y otros sistemas sociales en diferentes contextos culturales.

Psicología Evolutiva: se evalúa si los psicólogos tienen los conocimientos y habilidades que les permitan identificar y analizar el desarrollo psicológico humano y su ciclo de vida a través de sus distintas etapas y dimensiones. Igualmente, si cuentan con las adecuadas habilidades para el desarrollo, aplicación e interpretación de instrumentos que evalúen los niveles y procesos del desarrollo a lo largo del ciclo de vida y sus trastornos.

Medición Y Evaluación Psicológica: se evalúa la fundamentación conceptual y las habilidades metodológicas y técnicas relacionadas con la medición y construcción de instrumentos y procedimientos que evalúen las llamadas inteligencias múltiples, así como los rasgos y estados psicológicos. Igualmente, si muestran las debidas habilidades para la evaluación integral (cuantitativa y cualitativa) de las personas, los grupos y las organizaciones desde una perspectiva psicológica.

Formación Investigativa: se evalúa si los psicólogos cuentan con los conocimientos y habilidades fundamentales, tanto en la psicología básica como en la aplicada, para: (a) leer y

comprender la literatura especializada (artículos, informes, libros, etc.); (b) diseñar y desarrollar proyectos investigativos; (c) analizar válidamente los datos, establecer las inferencias apropiadas y darles la debida interpretación teórico práctica ; (d) redactar los informes correspondientes conforme a normas internacionales; (e) evaluar la producción investigativa de otras personas.

El Icfes (2011) propone los siguientes componentes del área de formación profesional del psicólogo:

Psicología clínica y de la salud

Teniendo en cuenta que la psicología clínica aplica la metodología científica al manejo del caso único, se espera que los psicólogos cuenten con los conocimientos y habilidades metodológicas, estratégicas e instrumentales para llevar a cabo los procesos de evaluación, formulación, intervención y seguimiento de casos relacionados con problemas de comportamiento del individuo (o de un grupo de individuos, en el caso de intervenciones grupales) y su solución para llevar una mejor calidad de vida. Se espera que el psicólogo tenga los adecuados fundamentos conceptuales y habilidades metodológicas e instrumentales para:

- (a) acompañar el acto médico y la relación médico – paciente respecto de los problemas de comportamiento asociados con diferentes enfermedades, o problemáticas de salud;
- (b) para diseñar programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad y aquellos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los individuos y de las comunidades;
- (c) contribuir al diseño, evaluación y mejoramiento de los procesos encomendados a los profesionales de la salud;
- (d) contribuir al diseño, gestión, evaluación calidad y mejoramiento continuo de las instituciones que prestan servicios de salud.

Psicología educativa

En este componente se espera que los psicólogos demuestren conocimientos y habilidades para: (a) colaborar con el diseño, gestión, evaluación y toma de decisiones concernientes al proyecto educativo de las instituciones de educación (PEI) en todos sus niveles; (b) contribuir al diseño, gestión, evaluación y mejoramiento continuo de los procesos educativos a cargo de los profesores, los educadores, los directivos, los administradores, y los familiares de los educandos. De igual manera, evaluar la capacidad de prestarle sus correspondientes servicios a los programas o acciones de la educación no formal orientados a las necesidades específicas de determinadas personas y grupos.

Psicología organizacional

Se espera que los psicólogos cuenten con los conocimientos y criterios analíticos concernientes a los fundamentos conceptuales del comportamiento de los individuos y los grupos en las organizaciones, así como con las habilidades metodológicas e instrumentales que les permitan diagnosticar, intervenir y evaluar apropiada y efectivamente, todos los procesos que involucren al ser humano en su interacción con el entorno organizacional, alrededor de la misión, visión, cultura corporativa, planes y estrategias de las organizaciones para las cuales presta sus servicios.

Psicología social y comunitaria

Se espera que los egresados del programa cuenten con la fundamentación conceptual (conocimientos) y las habilidades metodológicas y estratégicas que les permitan describir y dimensionar los comportamientos e interacciones de los individuos, los grupos y las organizaciones, principalmente en cuanto a:

- Las representaciones sociales

- Los procesos de organización y comunicación
- El desempeño de roles o papeles diferenciales (por género, clases, etnias, etc.)
- Los procesos de cooperación, solución de problemas y prevención de conflictos
- La autogestión grupal y comunitaria
- El mejoramiento de la calidad de la vida
- Los procesos de investigación social
- El diseño y gestión de programas de intervención
- La construcción de instrumentos para la evaluación social

Psicología jurídica

En este eje han de evaluarse: (a) el conocimiento y comprensión de las relaciones entre la psicología y el derecho, que sustentan el papel profesional del psicólogo jurídico; (b) el dominio temático de los modelos de intervención en psicología jurídica; (c) las habilidades en el diagnóstico de psicopatologías asociadas con el comportamiento delictivo; (d) los conceptos de atribución de responsabilidad legal; (e) las técnicas de evaluación de la simulación y engaño; así como, (f) el manejo de instrumentos de evaluación y las competencias analíticas que sustenten informes periciales.

Las Competencias para evaluar son en la prueba Saber Pro de Psicología en el periodo 2011, según el Icfes (2011) son:

Interpretativa: “Acciones que realiza una persona con el propósito de comprender una situación”. La competencia interpretativa se pone en marcha cuando es necesario descifrar, traducir, dilucidar informaciones que ofrecen una “situación problema” para significarlas y ponerlas en relación para encontrar el sentido de la situación problema, o sea, encontrar el hilo conductor para abordar la solución de la pregunta sabiendo qué hacer y cómo hacer. Una competencia interpretativa exige de quien aborda una pregunta que pueda advertir, identificar, elegir, usar datos formales o informales que anticipan éxito o fracaso en el manejo de un asunto

o de un proceso diagnóstico, por ejemplo. Pero también podría exigir que sea capaz de identificar, distinguir, comparar y usar diferentes aspectos, posibles soluciones de un problema partiendo de una matriz descriptiva de contingencias. Puede también requerir el desciframiento o dilucidación de indicadores aislados o la concurrencia de algunos de los que se ofrecen como información para decidir qué y cómo hacer respecto de un plan, programa o acción de intervención.

Argumentativa: “Acciones que realiza una persona con el propósito de fundamentar o sustentar un planteamiento, una decisión o un evento”. Una competencia argumentativa se pone en marcha cuando es necesario entender, presentar y elucidar diversas razones que apoyan un planteamiento de objetivos, acciones, procesos, decisiones, eventos, conceptos evaluativos, que constituyen la “situación problema” o su explicación. En la competencia argumentativa subyacen habilidades para mantener presente el propósito que guía el establecimiento de condiciones o de razones y, correlativamente, habilidades para advertir implicaciones o consecuencias, también para mantener atención simultánea en las diferentes razones o condiciones y su encadenamiento lógico. En un grado superior, la competencia argumentativa puede requerir la habilidad para utilizar recursos no habituales de pensamiento. Una competencia argumentativa puede pedir que dado un problema definido por sus condiciones, se seleccione la consecuencia más probable, o la menos probable, o que se identifique entre las razones expuestas aquella que es más relevante o la que es indispensable o la más conveniente al propósito de una acción. Puede pedirse identificar el o los criterios para seleccionar un curso de acción, o para evaluarlo, para alcanzar determinado objetivo.

Propositiva: “Acciones que realiza una persona con el propósito de plantear alternativas de decisión o de acción y de establecer nuevas relaciones o vínculos entre eventos o perspectivas teóricas”. Una competencia propositiva responde a un mayor control de orden

en la anticipación y ejecución de estrategias complejas lo que presupone el mantenimiento de una meta u objetivo constante en la intención. Una acción compleja cuyos pasos se mantienen enlazados, es una acción alimentada por el propósito. Sin un propósito la acción suelta es errática y no puede hacer parte de una propuesta o de un plan realizable. Una competencia propositiva se “ve” como una finalidad subyaciendo en una red de acciones que se despliega de manera conexa para resolver un problema con el mayor grado de pertinencia. Requiere visualizar, discernir, proyectar y concretar la mejor propuesta porque es la más válida o porque es necesaria para la realización de la intención. Pero puede, también, ponerse en marcha en “situaciones problema” donde es necesario discernir para identificar lo que debe excluirse por inconveniente o contrario a la intención.

6. Hipótesis

H1: Existe relación entre el puntaje total y el puntaje en comprensión lectora obtenidos por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1.

Ho1: No existe relación entre el puntaje total y el puntaje en comprensión lectora obtenidos por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1.

H2: Existe relación entre el puntaje total obtenido por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

Ho2: No existe relación entre el puntaje total obtenido por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

H3: Existen relación entre el puntaje de comprensión lectora obtenido por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

Ho3: No existen relación entre el puntaje de comprensión lectora obtenido por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa en la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

7. Método

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, el cual consiste en la “recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). El método utilizado es Hipotético Deductivo, el cual es un procedimiento que consiste en emitir hipótesis acerca de las posibles soluciones al problema planteado, y en comprobar, a través de datos disponibles, si estos están de acuerdo con las hipótesis formuladas (Cegarra, 2004).

7.1 Diseño

El alcance de la investigación es de tipo correlacional, en la cual se pretende evaluar la relación existente entre dos o más conceptos, categorías o variables, para este caso la investigación busca establecer la relación entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, y los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2003), la importancia de los estudios correlacionales radica en que estos permiten “saber como se puede comportar un concepto o una variable, conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas, es decir, intenta predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable a partir del valor que tienen las variables relacionadas”.

El análisis es de corte transversal, ya que los datos se recopilan y analizan en un periodo determinado de tiempo (Heinemann, 2003).

7.2 Paradigma

El marco epistémico, bajo el cual se encuadra la presente investigación es Empírico-Analítico. Según Socas, Afonso, Hernández, & Palarea (1994), este es el paradigma dominante

en las comunidades científicas y que tradicionalmente ha seguido la investigación en educación, (p.48). Popkewitz (1984), citado por Socas et al. (1994) , establece cuatro supuestos que se constituyen en referentes para investigaciones dentro de este paradigma, son estos: a) la función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos, b) el mundo social existe en un sistema de variables, estos son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones, c) la importancia de definir operativamente las variables y que las medidas sean fiables, al igual que los conceptos y generalizaciones se basen en unidades de análisis que sean operativizables d) la importancia de la estadística como instrumento de análisis e interpretación de los datos. Para la presente investigación son tenidos en cuenta estos planteamientos.

7.3 Participantes

Para el desarrollo de la investigación se escogió la población total de estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa CUC, que presentaron las pruebas Saber Pro en el periodo 2011-1. El total de la población participante fue de 45 estudiantes, de los cuales se incluyeron finalmente 32, es decir, el 71% del total de la población, debido a que el porcentaje restante (29%) no cumplió con algún requisito para poder ser incluido en la toma de datos. En relación a esto último, los criterios que los participantes deberían cumplir son los siguientes:

Criterios de Inclusión:

- Mostrar voluntad para participar en el estudio, a partir de la firma del consentimiento informado.
- Haber estado inscrito, presentado y finalizado la prueba Saber Pro el 12 de Junio de 2011.

- Estar matriculado financiera y académicamente en los últimos semestres (noveno y décimo) en el Programa de Psicología de la Universidad de la Costa.
- Tener disponibilidad de tiempo para la aplicación de los instrumentos.
- Suministrar datos que sean requeridos para análisis (edad, lateralidad, puntaje obtenido en las pruebas Saber Pro, entre otros).

Criterios de Exclusión:

Los sujetos que no cumplan con alguno de los anteriores criterios, quedarán instantáneamente por fuera del estudio.

7.4 Muestra

El tipo de muestreo que se utilizó es el no probabilístico o también conocido como muestreo intencional, ya que los participantes se seleccionaron con las características específicas requeridas por el objeto de esta investigación, seleccionándolos de forma deliberada de la muestra. La muestra fue obtenida mediante la difusión de la investigación en todos los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa que presentaron las pruebas Saber Pro el 12 de junio de 2011 en la ciudad de Barranquilla. La participación requiere del consentimiento informado por parte de los participantes.

7.5 Consideraciones Éticas

La presente investigación se ajusta al Código Deontológico y Bioético que rige a la profesión de psicología en Colombia, según se establece en la Ley 1090 (2006). Para efectos de cumplir con las disposiciones referenciadas en la citada ley, se tuvo en cuenta lo siguiente:

Se informó a los participantes, sobre:

- El procedimiento y los objetivos perseguidos por la investigación.
- La participación voluntaria y sin costo.
- La no remuneración económica a los participantes.

- La confidencialidad en los datos personales.
- La devolución e interpretación de los resultados en las pruebas aplicadas.
- El respeto por la decisión de negarse a participar en el estudio o retirarse en cualquier momento sin dar explicaciones.

Lo anterior se consignó en un acta de consentimiento informado, la cual se constituye en la autorización del sujeto para hacer parte de la investigación. Adicional a lo anterior, se dejó claro que el estudio no representa ningún riesgo para la integridad física y moral del sujeto participe.

7.6 Instrumentos

Para la presente investigación se hará uso de pruebas que evalúan Habilidades Cognitivas que permitan establecer la relación entre estas y los resultados obtenidos por los sujetos participantes en las pruebas Saber Pro. A continuación, se describen las siguientes pruebas:

- RIAS, Escala de Inteligencia de Reynolds.

El RIAS es un test de inteligencia de aplicación individual indicado para evaluar a sujetos desde los 3 hasta los 94 años de edad. Proporciona un índice de inteligencia verbal (IV), a partir de los resultados de dos pruebas (adivinanzas y analogías verbales), y un índice de inteligencia no verbal (INV), a partir de los resultados de otras dos (categorías y figuras incompletas). La suma transformada de las puntuaciones T de las cuatro pruebas da como resultado el índice de inteligencia general (IG), que es una estimación sintética de la inteligencia global. El índice de memoria general (IM) se calcula a partir de dos pruebas complementarias de memoria. La palabra general en los en los índices de inteligencia general y memoria general indica que ambos índices representan la combinación de pruebas verbales y no verbales. La puntuación directa obtenida en cada una de las pruebas individuales se transforma a puntuaciones T con media de 50 y desviación típica de 10. Los distintos índices

han sido transformados, siguiendo la pauta habitual de los test de inteligencia, a una escala de índice cognitivo (CI) con una media de 100 y una desviación típica de 15. También se ofrecen percentiles y puntuaciones T ($M=50$, $Dt= 10$) equivalentes a los índices para responder a las necesidades de clínicos e investigadores.

Objetivos de la prueba

Se establecieron ocho objetivos principales en la construcción del RIAS. Estos objetivos se basaron tanto en la literatura científica existente como en la experiencia acumulada por los autores en su docencia universitaria y en el uso de diversos test de inteligencia durante su práctica clínica. A continuación se presentan los objetivos principales:

- Proporcionar una medida fiable y válida de g y sus dos componentes principales, la inteligencia verbal y la inteligencia no verbal, en estrecha correspondencia con la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida.

- Proporcionar un instrumento de medida práctico en cuanto a su eficiencia en términos de tiempo, costes directos e información requerida de una medida de inteligencia.

- Permitir la continuidad de la medida a lo largo de todas las etapas del desarrollo, desde los 3 hasta los 94 años de edad, con fines tanto clínicos como investigadores.

- Reducir sustancialmente o eliminar la influencia de la coordinación visomotora y la velocidad motora en la medida de la inteligencia.

- Eliminar la influencia de la lectura en la medida de la inteligencia.

- Proporcionar una satisfactoria predicción del rendimiento escolar básico comparable como mínimo a la obtenida por otros test de inteligencia que doblan en tiempo de aplicación al RIAS.

- Emplear conceptos conocidos y familiares que resulten claros y fáciles de interpretar, junto con procedimientos de aplicación y corrección sencillos.

- Eliminar aquellos ítems que muestren un funcionamiento diferencial en función del sexo o del origen étnico del sujeto evaluado.

PHC- Comprensión lectora

La prueba ha sido diseñada para evaluar el papel de la memoria operativa, el análisis de inferencias y la construcción de la representación semántica. Se adopta el modelo de procesamiento propuesto por Van Dijk y Kintsch (1988, citado por León y Cortes, 2011) el cual centra su atención en la integración textual, en la administración de la información textual en la memoria de trabajo y en los mecanismos que determinan el almacenamiento de la información en la memoria de largo plazo. Basándonos en la propuesta de Daneman y Carpenter (1980, citado por León y Cortes, 2011), se propone evaluar la amplitud de memoria operativa a partir de la lectura de frases y de textos, y la evocación de palabras inmersas a la comprensión del significado.

La prueba puede ser aplicada individualmente o en grupos de máximo 15 personas, asegurando la total disposición de los evaluados para la actividad. Debe garantizarse la plena atención a los estímulos que serán mostrados y/o evaluados, de lo cual depende el éxito en la aplicación y en los resultados obtenidos. Se aconseja hacerlo en espacios cerrados, que garanticen condiciones de comodidad, iluminación, temperatura, libres de distractores y en horas en que los estudiantes tengan plena disposición para la realización de la prueba. Antes de dar inicio, se solicita completar la información correspondiente a los datos personales.

La prueba PHC – Comprensión Lectora consta de una subprueba de Memoria Operativa, la cual a su vez se subdivide en los test de memoria de inmediata de palabras (la cual consta del aprendizaje de palabras que son resaltadas en oraciones que se presentan por periodos estipulados de tiempo y posterior a la desaparición del estímulo (oración), el evaluado debe recordar las palabras resaltadas y test de memoria de trabajo (operativa) que implica que el

evaluado responda preguntas relacionadas con las oraciones que le correspondía leer para el aprendizaje de las palabras. La prueba PHC de comprensión lectora obtuvo una validez en su muestra piloto con un Alfa de Cronbach de ,804.

7.7 Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se inicia con la exploración del estado del arte respecto al tema de estudio. Parte de la información es tomada de los resultados arrojados por los estudiantes de Psicología de la Universidad de la Costa al presentar las pruebas SABER PRO en el periodo 2011-1, la cual fue suministrada por la facultad de psicología con el consentimiento previo de los sujetos de estudio.

Luego que se identifican los participantes de la investigación teniendo en cuenta los criterios de inclusión mencionados anteriormente, estos fueron informados de los objetivos de la investigación, consultados sobre la disponibilidad para participar del estudio y asegurados de la confidencialidad de la información personal que pudiese revelarse en el desarrollo de la investigación y los resultados de las pruebas, lo cual se realizó mediante la firma de la carta de consentimiento informado y reuniones previas con los estudiantes explicándoles los aspectos relevantes de la investigación y la importancia de su participación en esta. Solo a partir de este momento se procede a la aplicación de las pruebas de las cuales hasta ese momento no se tienen resultados.

La población total es de 45 estudiantes, sin embargo, la muestra es de 32 participantes ya que solo estos cumplieron con los criterios de inclusión. Cabe resaltar que la muestra es significativa ya que corresponde a más de la mitad de la población (13 faltantes).

La aplicación de los instrumentos (RIAS y PHC-Comprensión lectora) se realiza de forma individual en los horarios, fechas y lugares disponibles por los participantes, evitando eventos contaminantes como ruidos, personas externas.

8. Variables de Estudio

Variable	Definición Operacional	Definición Conceptual
1. Puntaje total obtenido en las pruebas Saber Pro	Es el resultado cuantitativo que se obtiene a partir de la valoración de las respuestas dadas a las preguntas del examen. Se expresa en una escala cuyo promedio es 100 y la desviación estándar es 10.	Según el ICFES (2010) las pruebas SABER PRO evalúan las competencias necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico, incluyendo las competencias genéricas que todo egresado de la educación superior debe tener, independientemente del programa que haya cursado.
2. Puntaje total de comprensión lectura obtenidos en las pruebas Saber Pro	Los puntajes de comprensión lectora se presentan en una escala cuyo promedio es 10 y la desviación estándar es 1. Los niveles de desempeño deben interpretarse de acuerdo a lo siguiente: Alto (A), puntajes mayores o iguales a 11,0; Medio (M) entre 9,1 y 10,9; y Bajo menor o igual a 9,0.	El Icfes (2010) define a la comprensión lectora como la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de textos, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas.
3. Índice de Inteligencia Verbal (IV)	Reynolds y Kamphaus (2009), puntualizan que este índice es el resultado de la suma de las puntuaciones T de las dos pruebas de inteligencia verbal:	Reynolds y Kamphaus (2009), establecen que este “es una estimación sintética de la inteligencia verbal concebida como razonamiento verbal y

	adivinanzas y analogías verbales.	refleja principalmente las funciones intelectuales cristalizada.
4. Índice de Inteligencia General (IG)	Reynolds y Kamphaus (2009), afirman que este se obtiene de la suma de las puntuaciones T de las cuatro pruebas que conforman el índice de inteligencia verbal y el índice de inteligencia no verbal.	Reynolds y Kamphaus (2009), determinan que “ es una estimación sintética de la inteligencia general o g.
5. Memoria Operativa	La puntuación directa será el número total de palabras recordadas y numero de respuestas correctas a las preguntas de las oraciones y del texto. Se colocará (1) punto por cada respuesta correcta teniendo en cuenta los criterios del manual de la prueba (León & Cortes, 2011). Se tendrá en cuenta igualmente la puntuación obtenida por los evaluados en el Índice de Memoria del RIAS.	Los Autores Baddeley y Hitch (1974), exponen que la memoria operativa es una facultad cognitiva básica, la cual tiene como objetivo mantener y manipular la información que se requiere en cuanto a la realización de las tareas de índole cognitivo que tengan un grado de complejidad como lo son el aprendizaje el razonamiento o la comprensión. Además interviene en el control y el procesamiento activo de la información.

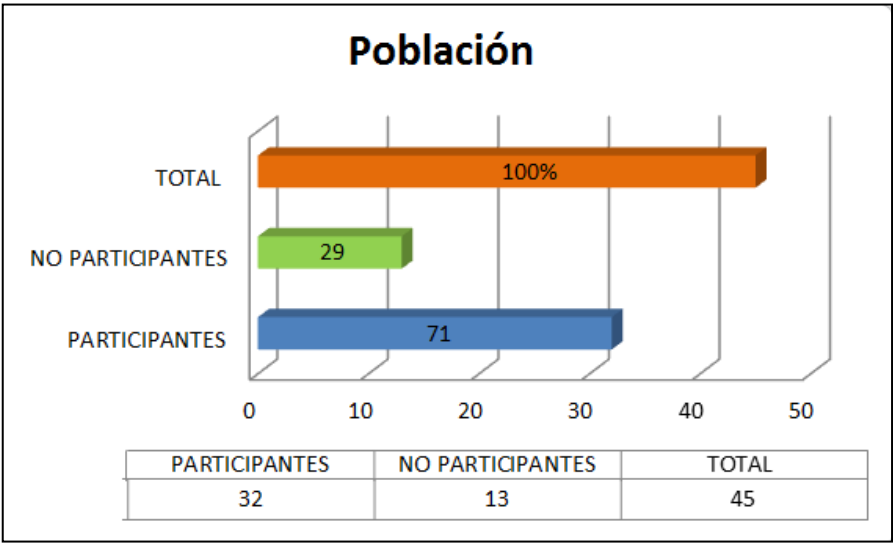
9. Descripción y Análisis de Resultados

Todos los datos recolectados fueron digitados al programa PASW Statistics 18 (SPSS). Para el análisis de las características de la población estudiada se utilizó estadísticos de frecuencias y para la obtención de las correlaciones entre puntajes total y de comprensión lectora (Saber Pro) y los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general (RIAS y PHC- Comprensión Lectora), se utilizó estadígrafo no paramétrico de Spearman. En relación a esto último, es necesario resaltar que para la interpretación del coeficiente *rho* de Spearman los valores próximos a 1; indican una correlación fuerte y positiva, los valores próximos a -1 indican una correlación fuerte y negativa y los valores próximos a cero indican que no hay correlación lineal. (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez & Cánovas, 2009)

El uso del análisis no paramétrico de Spearman fue seleccionado para hallar las correlaciones, dado que la población no cuenta con una distribución normal. Además, en este tipo de estadística el análisis de datos puede presentar valores tanto nominales u ordinales, como los que se presentan en esta investigación con los resultados obtenidos en las pruebas SABER PRO, RIAS y PHC-Comprensión Lectora por los estudiantes que conforman la población de estudio.

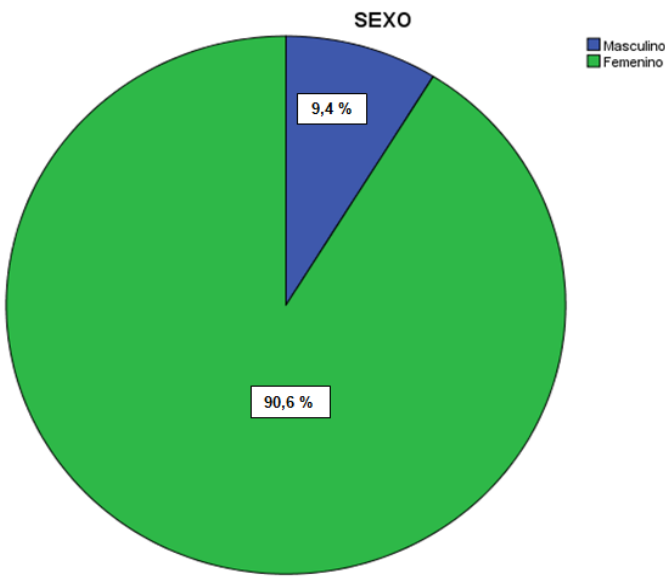
En cuanto al análisis de las características de la población estudiada se encontró lo siguiente.

Gráfico 1. Población



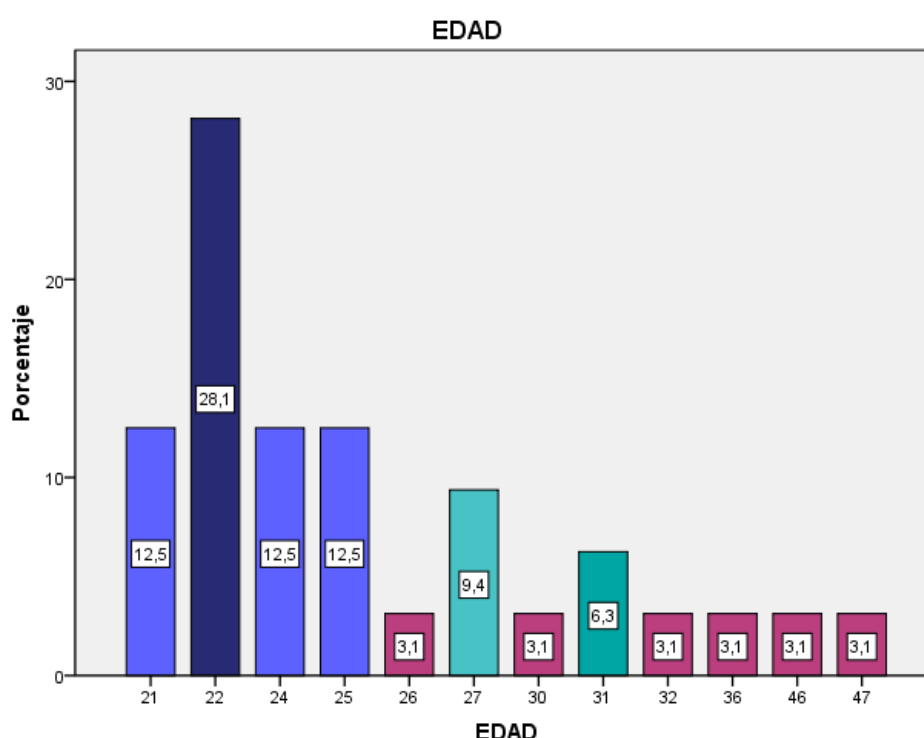
Del total de estudiantes del programa de psicología que presentaron las pruebas SABER PRO en el periodo 2011-1, es decir, 45, solo 32 (71%) estudiantes cumplieron con los criterios de inclusión para participar de esta investigación.

Gráfico 2. Genero



En relación a los participantes, su mayoría estuvo representada por las mujeres con 29 participantes (90,6%) y la minoría representada por los hombres, con 3, equivalente a un 9,4%. Es de resaltar en relación al género, que los hombres que participaron en el estudio corresponden a la totalidad de los que presentaron la prueba en el 2011-1. Es tradicional en Programas de Psicología encontrar una mayor presencia del género femenino.

Gráfico 3. Edad



Tal como se observa en el gráfico 3, la edad más predominante en la población es la de 22 años (28,1% - 9 participantes), por otro lado, con un mismo porcentaje es decir 12,5 % se encuentran las edades de 21, 24 y 25 años (frecuencia de 4). Además, se encuentra que 3 de los participantes tiene 27 años (9,4%), 2 tienen 31 años (6,3%) y el resto con un porcentaje de 3,1% esta relacionado con la frecuencia de 1 en las edades de 26, 30 y 32 en adelante. La edad promedio de los participantes es de 26.

A continuación, se procederá a la prueba de hipótesis por cada uno de los objetivos de estudio. Para interpretar los resultados de la correlación obtenida a través del estadígrafo de Spearman se tienen en cuenta los siguientes rangos de valores propuestos por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez & Cánovas (2009):

Rango Relación: 0 – 0,25: Escasa o nula, 0,26-0,50: Débil, 0,51- 0,75: Entre moderada y fuerte y 0,76- 1,00: Entre fuerte y perfecta 5.

Primer objetivo específico. Prueba de hipótesis de trabajo 1 (H1).

Tabla1. Correlación entre Puntaje Total y puntaje en Comprensión Lectora (Saber-Pro 2011-1)

Correlaciones				
Rho de Spearman	PUNTAJE SABER PRO	Coeficiente de correlación	PUNTAJE SABER PRO	COMPRESIÓN LECTORA SABER PRO
			1,000	,458**
	COMPRESIÓN LECTORA SABER PRO	Coeficiente de correlación		
			,458**	1,000
		Sig. (bilateral)		
			.	,000
			32	32
		Sig. (bilateral)		
			,000	.
			32	32

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo a los resultados presentados en la anterior tabla, se puede decir que existe una correlación positiva pero débil (,458 con una significancia al nivel 0,01), entre el puntaje total y el puntaje en comprensión lectora obtenido en la Pruebas Saber Pro 2011-1 por los estudiantes de Psicología de la Universidad de la Costa . Estos resultados permiten validar la hipótesis de trabajo **H1**.

De alguna manera estos resultados, permiten confirmar los resultados que arrojan los informes del Icfes (2010, 2011, 2012), en relación a la que los estudiantes cuyos desempeños se ubican por debajo de la media nacional obtienen bajos resultados en la competencia que evalúa comprensión lectora. Así mismo, los estudiantes que obtienen lugares por encima de la media y que se ubican entre los primeros lugares a nivel nacional y por departamentos, son estudiantes cuyas competencias lectoras los ubican en niveles significativamente altos.

Segundo objetivo específico. Prueba de hipótesis de trabajo 2 (H2).

Tabla 2. Correlación entre Puntaje Total (Saber-Pro 2011-1) y puntajes en memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general (RIAS y PHC – Comprensión Lectora).

			Correlaciones				
			TOTAL PALABRAS RECORDADAS (PHC-CL)	TOTAL PREGUNTAS RESPONDIDAS CORRECTAMENTE NTE (PHC-CL)	BAREMOS RIAS (IV)	BAREMOS RIAS (IM)	BAREMOS RIAS (IG)
Rho	PUNTAJE	Coeficient	,321**	,445**	,370**	,584**	,485**
de	SABER PRO	e de correlación					
Spearman		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
		N	32	32	32	32	32

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 2, presenta las correlaciones entre el puntaje total de las pruebas SABER PRO, con los puntajes en Memoria Operativa (Total Palabras recordadas y Total Preguntas Respondidas de la prueba PHC-Comprensión Lectora e Índice de Memoria (**IM**) según la prueba RIAS), Inteligencia Verbal (IV) e Inteligencia General (IG) que fueron evaluadas con el RIAS. Los resultados de la correlación indican que la más alta se presenta entre el Puntaje Total de la Prueba Saber Pro con el Índice de Memoria (IM) de la prueba RIAS (,584) indicando un nivel moderado. Muy cercano a este puntaje, se encuentra la correlación del puntaje total SABER PRO con los puntajes de Inteligencia General del RIAS (,485) indicando la presencia de una correlación significativa aunque débil. Por último, el total de preguntas respondidas correctamente en la Subprueba de Memoria (PHC-Comprensión Lectora), arrojan una correlación significativa aunque débil con el puntaje total de la prueba SABER PRO (,445). En relación al Índice de Inteligencia Verbal (IV) y al Total de Palabras Recordadas (PHC-CL), la correlación aunque significativa no será tomada como tal por estar muy cercana a valores que indican correlación escasa o nula. Estos resultados permiten validar la hipótesis de trabajo **H2** con respecto a la correlación que existe entre la memoria operativa (por los resultados del IM del RIAS y el total de preguntas respondidas PHC-CL) y la inteligencia general (IG) con el puntaje total en la Prueba SABER PRO. Se podría en consecuencia afirmar que para el caso de la Inteligencia Verbal con el puntaje total de la prueba no se confirma la hipótesis en la correlación de estas dos variables.

Estos puntajes son congruentes con los postulados que afirman la relación directa entre la memoria operativa y la inteligencia. Al encontrarse la relación, se encuentra evidente el papel de la memoria y como esta puede influir en la acumulación de experiencias y en el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos concernientes a los saberes propios de la psicología que fueron evaluados (Téllez, Mendoza, Butcher, Pacheco & Tirado, 2002), cumpliendo así

con la afirmación que “la memoria es la capacidad que permite a los demás organismos beneficiarse de su experiencia” (p.107), este proceso resulta indispensable a considerar en su relación con el exitoso desempeño en evaluaciones de saberes.

De igual modo, se vio reflejado con los resultados para la prueba que evalúa Inteligencia General, “la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, p.101), para este caso en particular, los problemas relevantes a la disciplina científica de la psicología. Estos resultados también explican la afirmación respecto a la definición de inteligencia de la APA, según la cual “Los individuos difieren los unos de los otros en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión” (Colom & Pueyo, 1999).

Con respecto a la no relación directa con la prueba que evalúa la Inteligencia verbal o lingüística, quizá esto se deba a que el puntaje total de la prueba Saber Pro amerite competencias que involucren conocimientos y otro tipo de inteligencias más allá de la que concierne exclusivamente al lenguaje. Recordemos que según la definición dada, esta Inteligencia hace referencia a la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje).

Tercer objetivo específico. Prueba de hipótesis de trabajo 3 (H3).

Tabla 3. Correlación entre Puntaje Comprensión Lectora (Saber-Pro 2011-1) y puntajes en memoria operativa, inteligencia verbal e

		Correlaciones				
		TOTAL PALABRAS RECORDADAS AS (PHC-CL)	TOTAL PREGUNTAS RESPONDIDAS CORRECTAS AS MENTE	BAREMOS RIAS (IV)	BAREMOS RIAS (IM)	BAREMOS RIAS (IG)
COMPRENSIÓN SABER PRO	Coeficiente de correlación	,004	,187**	,072*	,289**	,102**
	Sig. (bilateral)	,903	,000	,038	,000	,003
	N	32	32	32	32	32

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

inteligencia general (RIAS y PHC – Comprensión Lectora).

Teniendo en cuenta los resultados arrojados por la tabla anterior se puede decir que no existe correlación significativa entre los puntajes obtenidos en comprensión lectora de la prueba Saber Pro y en los resultados de las pruebas que evalúan memoria operativa (PHC-Comprensión lectora y RIAS) e inteligencia verbal y general. Por tanto se valida la hipótesis nula H_0 .

10. Conclusiones

La presente investigación se enmarcó bajo el objetivo general que tiene como finalidad contrastar la correlación entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes del programa de psicología de la Universidad de la Costa que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, y los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

Por consiguiente, teniendo en cuenta los resultados arrojados por el ICFES de las pruebas SABER PRO de la población de estudio y los resultados encontrados en la aplicación de los instrumentos RIAS y PHC- Comprensión lectora se podría decir entonces que existe correlación entre las competencias de conocimiento específico de cada área de estudio que debe tener un futuro profesional en Psicología para obtener mejores puntajes en la pruebas de estado Saber Pro y la comprensión lectora que desarrollan los estudiantes en esta misma prueba, a través de las respuestas que se dan a cada una de las preguntas que se encuentran en los Saber Pro.

Así mismo, existe correlación entre las competencias de conocimiento específico de cada área de estudio que debe tener un futuro profesional en Psicología para obtener mejores puntajes en las pruebas de estado Saber Pro y la memoria. Esto se puede deber a que los estudiantes durante la ejecución de las pruebas Saber Pro logran evocar información obtenida durante su paso por cada una de las asignaturas en la universidad.

Las pruebas que evalúan memoria operativa e inteligencia general pueden constituirse en estimadores del desempeño en las pruebas que realiza el estado como forma de evaluación a los futuros profesionales próximos a egresar de las instituciones de educación superior (Saber Pro).

11. Recomendaciones

Teniendo en cuenta las implicaciones académicas y laborales que tiene la obtención de buenos resultados en las pruebas Saber Pro, ya que estos pueden abrir muchas puertas a los estudiantes con la obtención de Becas, reconocimientos y facilidad de acceso a auxilios educativos y monetarios que da el estado a las personas que obtengan los mejores resultados, así como el reconocimiento que recibe las instituciones educativas por tener estudiantes que obtengan altos desempeños en esta, es de vital importancia que tanto estudiantes como instituciones de educación en sus diferentes niveles se preocupen por tener una educación de calidad que le pueda dar algunas herramientas básicas para llegar a dichos resultados.

A través de las universidades se pueden capacitar a los estudiantes con actividades permitan estimular la memoria y la comprensión lectora, ya que estos componentes cumplen un papel fundamental en el momento de enfrentarse a las pruebas.

Es importante que los estudiantes en concordancia con los contenidos programáticos de cada una de las asignaturas básicas de la carrera de Psicología, realicen investigaciones desde los primeros semestres que permitan potencializar las habilidades cognitivas como la memoria beneficiando la comprensión lectora.

El ministerio de educación viene adelantando investigaciones en torno a los factores del contexto que pueden influir en los altos o bajos puntajes de los estudiantes en las pruebas Saber Pro, además realizan encuestas para conocer el grado de relación entre las preguntas presentadas en la prueba y los contenidos programáticos que se dan en las universidades. Sin embargo, no existen investigaciones que tengan relación con habilidades cognitivas vinculadas a la obtención de mejores resultados en la prueba. Por tanto, es de gran importancia que las instituciones y los mismos estudiantes se interesen por investigar acerca de esta temática

teniendo en cuenta los procesos cognitivos implicados y así proponer estrategias que permitan una preparación efectiva para afrontar las pruebas incluyendo la incorporación de estrategias metacognitivas en los talleres preparativos que realizan las instituciones a sus estudiantes.

La Universidad de la Costa dentro de las actividades que realiza el Departamento de Humanidades y Pedagogía, debe abrir espacios de actualización para los docentes, permitiéndoles el acceso a cursos, talleres, seminarios y diplomados que les permitan obtener conocimientos y herramientas con referencia a las metodologías más adecuadas para el desarrollo de actividades para la estimulación de la memoria y la comprensión lectora en si mismos, y a su vez transfieran la información a sus estudiantes.

Por último, es importante llevar a cabo una investigación de tipo longitudinal (en relación a la carrera), donde se evalúe al estudiante mediante los mismos instrumentos; se detecten los estudiantes con compromiso en memoria operativa y fallas en la comprensión lectora en los cuales se establezcan grupos control y uno experimental; al experimental se entrena para mejorar dichas competencias y al final de la carrera se estudia si existen diferencia significativas en el desempeño en las pruebas Saber Pro entre ambos grupos. Con lo anterior se puede validar si el método de entrenamiento es efectivo.

12. Referencias

- Ascofapsi, (2008). Ascofapsi y los Ecaes de psicología. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2008/ASCOFAPSI_ECAES_PSICOLOGIA.pdf
- Andrade, H; Otero, E; Varón G; Rodríguez, J & Uribe, A (2009). Ley 1324 de 2009. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1324_2009.html
- Albuerne, F., & Rodríguez, R. (1993). Procesos de memoria y comprensión lectora en el Ciclo Inicial. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, p.p. 207-215.
- Alcaldía de Barranquilla (2012). Plan de desarrollo 2012 – 2015: Barranquilla florece para todos. Recuperado de http://www.larepublica.co/otros_/barranquilla_plan.pdf
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1996). *Lectura correctiva y remedial*. Chile: Edit. Andrés Bello.
- Ausubel, D. (1980) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(002). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44730204.pdf>
- Baddeley, A. D., (2000) Bartlett and Applied Psychology. In A. Saito (Ed) Bartlett, *Culture & Cognition* (pp. 36-45). Psychology Press.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). *Human Memory: Theory and Practice*. British: Psychology Press.
- Ballesteros, S (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*. 11 (4), 705-723. ISSN 0214 – 9915. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>

- Boeva, I; Barletta, N; Pacon, P; Del Villar, L; Lozano, A; Carrascal, O; Moreno, F; Ortega, V; & Rodríguez, A (2002). Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios: Resultados y recomendaciones de una investigación. Barranquilla: Ediciones Uninorte . 1, 109. ISBN: 958-8133-
- Brito, N., & Angeli, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 6(2). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512005000200006&script=sci_arttext
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 11(1), p.p. 81 – 100.
- Carlino, P. (2009). “Escribir, leer y aprender en la Universidad”. Una introducción a la alfabetización académica. Recuperado de <http://institutoluzdelvalle.net/images/Primeros%20pasos%20en%20la%20U.pdf>
- Castillo, M; Triana, N; Agudelo, P; Pérez, M & Lemus, E, (2005). Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior icfes. Recuperado de http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1196
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Cerda, H (2004). *Hacia la construcción de una línea de investigación, seminario-taller*. Bogota: Editorial Universitaria.
- Chartier, A & Herbart, J. (1994). Discursos sobre la lectura. Barcelona: Gedisa.

- Checa, E., Luque, J., & Galeote, M. (1998). El aprendizaje de la lectura. Citado por Trianes & Gallardo (eds.) *Psicología de la Educación y el Desarrollo*. Madrid: Pirámide, 431-472.
- Colom, R., & Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: Recapitulación ante el cambio de Milenio. *Psicothema*, 11(3), p.p. 453-476. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/301.pdf>
- Colomer (1996). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, p.p. 15 – 18.
- Del Rio, D & López- Higes, R (2006). Efectos de la memoria operativa y de una carga de procesamiento en la comprensión de oraciones. *Psicológica*. 27, 79-95. Recuperado de <http://www.uv.es/psicologica/articulos1.06/4DELRIO.pdf>
- Departamento de Psicología de la salud (2007). La inteligencia. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4298/9/TEMA9.LA%20INTELIGENCIA.pdf>.
- De Vega, M. (1984). Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., & Alonso, M. (1990). Lectura y Comprensión. Madrid: Alianza.
- Duran, J; Jaraba, M; Garrido, L (2007). Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa- Atlántico. Universidad del Norte. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/71/1/9143154.pdf>
- El Tiempo.com (2002). Redacción Educación. Universitarios están mal en ingles y en comprensión de lectura. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5280&Itemid=59

- Escoriza, J (2003). Evaluación del conocimiento de las Estrategias de comprensión lectora. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Echavarría, M. & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, Universidad del País Vasco, 010: 1-16
- Franco, M. (2009). Manual de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. Barranquilla: Educosta, p. 21.
- Gaibor Mora, J. E., & Olmedo Melena, S. M. (2011). La comprensión lectora en el desarrollo de la inteligencia lingüística verbal de los niños de segundo, tercer y cuarto año de Educación Básica de la Escuela “Luis Aurelio González”. Tesis de Pregrado. Ecuador: UEB.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (6° Ed.). Colombia: Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis.
- García, A & Fernández, T (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, (39). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/970/97017401013.pdf>
- García, J.A., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L., & Gárate, M. (2006). Comprensión lectora y memoria operativa. Buenos Aires: Paidós.
- García G (2010). La Comprensión Lectora Como Pilar Esencial Para El Aprendizaje Del Alumnado En Todas Las Áreas Curriculares. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2012/01/La-comprensi%C3%B3n-lectora-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-%C3%A1reas-curriculares.pdf>

- Gobernación del Atlántico (2012). Plan departamental de desarrollo 2012-2015. Atlántico más social: compromiso social sobre lo fundamental. Recuperado de http://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/plan_desarrollo_2012-2015.pdf
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2002). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Goodman, K (1992). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. México: Edit. Siglo XXI.
- Gutiérrez, A & Montes de Oca, R (2000). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. el caso de la universidad juárez autónoma de tabasco (México). *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la Metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. España: Editorial Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Heli, N (2002). Working memory in adults with intellectual disability. Famr, Research Publications 85. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hochel, M & Gómez, E (2000). La inteligencia humana. Recuperado de http://www.ugr.es/~setchift/docs/conciencia_capitulo_1.pdf
- Icfes (2010). Saber Pro: Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior -Qué se evalúa y cómo se presentan los se evalúa y cómo se presentan los resultados. Recuperado de <http://www.unipiloto.edu.co/resources/files/2502201205485965.pdf>.

Icfes (2012). Que es leer?. Recuperado de

http://www.icfes.gov.co/pirls/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=8

Icfes (diciembre, 2011). Informe de resultados Saber Pro del periodo 2005 – 2009. Bogotá, D.C. Recuperado de

http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=616&Itemid=1098

Icfes (2011). Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior -

SABER PRO (ECAES): Psicología. Segunda edición. Bogotá DC. Recuperado de

http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4006&Itemid=59

Iriarte, F (2002). Evaluación del desempeño lector de un grupo de sexto de grado de una

institución privada de provincia. Universidad del Norte Barranquilla. Recuperado de

http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/4/articulos/fernando_iriarte.html

León, A & Cortes, O (2011). Diseño y validación de una prueba para evaluar habilidades

cognitivas vinculadas al proceso de lectura comprensiva. Barranquilla: Universidad de la Costa .

Luque, J., Vilaseca, M., Gárate, R., Elosúa, F., Gutiérrez, J., & García, J. (1997). Comprensión

lectora y memoria operativa un estudio evolutivo. *Cognitiva*, 9(1), p.p. 99-132.

Malamut, Y., Garcia, Z., Morales, A., Romero, R. (2006). Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios. Recuperado de

<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/193/1/57433932.pdf>

Manotas, M& Baena, S (2012). *Diagnostico del nivel de competencia lectora de los*

estudiantes de primer semestre de los programas en proceso de acreditación de la

Universitaria de la Costa CUC de la ciudad de Barranquilla. Tesis para optar por el grado de psicólogo. Barranquilla: Universidad de la Costa .

Manzanero, A (2008). Memoria sensorial y memoria a corto plazo. Recuperado de <http://psicologiadelamemoria.blogspot.com/p/memoria-sensorial-y-percepcion.html>

Martínez, M., Montenegro, L., Haché de Yunén, A., Arnoux, E., Alvarado, M., Bolívar, A.,...

López, G.S. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle. Recuperado de <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Procesolectura.pdf>

Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3, 531-556.

Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). ISSN 1729-519X.

Massone, A., & González, G. (s.f.). Lectura: comprensión vs. retención de información. Una interpretación cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/828Massone.pdf>

Mejía, L.; & Eslaba, J. (2008) Conciencia fonológica y aprendizaje lector. Instituto Colombiano de neurociencias: Acta neurológica colombiana. Recuperado de: www.neurociencias.org.co/downloads/conciencia_fonologica_y_aprendizaje_lector.pdf

MEN (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. España: Secretaría General Técnica.

Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*.

Buenos Aires: Eudeba.

OCDE (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida: Resultados de PISA 2000, programa internacional de evaluación de estudiantes. México: Aula XXI, Santillana .

Ochoa, S. & Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf>

Ochoa, S. & Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>

Perfetti, C., Landi, N & Oakhill, J. (2004). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/The%20Acquisition%20of%20Reading%20Comprehension%20Skill.pdf>

Plan nacional de desarrollo (2010): Prosperidad para todos. Recuperado de <http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=4-J9V-FE2pI%3D&tabid=1238>

Ramírez, C (2002). La comprensión lectora en el aprendizaje de la historia de Venezuela: Proyecto de grado como requisito para optar al título de profesional en educación integral. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t34925.pdf>

Ramos, E (2008). El proceso de la comprensión lectora. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/economia/comprehension-de-lectura-y-comunicacion-clara.htm>

- Rendón, M (2008). Comprensión lectora. Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2009). Escala de Inteligencia de Reynolds RIAS. Madrid: Tea Ediciones.
- Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. Revista Digital Umbral 2000 (12). Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/riveralam.pdf>
- Santalla, Z. (2000). El sistema de memoria humano: memoria episódica y semántica. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Schiefelbein, E; Castillo, G & Colbert, V (1993). Guías de aprendizaje para una escuela deseable. Santiago: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116063so.pdf>
- Stenberg, R (1987). Inteligencia humana: cognición, personalidad e inteligencia. Barcelona: Ediciones Paidós Iverica. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=e1bndGpIxcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Wyszkowski, S. (2006). Programa de estrategias metodológicas para el desarrollo de una eficiente capacidad lectora en los niños y niñas de tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10225 de Túcume. Lambayeque: Universidad nacional Pedro Ruiz Gallo.

13. Anexos



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado con Cedula de Ciudadanía No. _____ de _____ estudiante del programa de _____ de la Corporación Universitaria de la Costa acepto participar de _____ la investigación "Estudio correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa, CUC que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general", permitiendo que se me apliquen los instrumentos que serán utilizados para efectos del estudio.

Confirmando que he recibido información de los investigadores en relación a la importancia que representa el presente estudio, e igualmente ellos se comprometen a darme retroalimentación de los resultados obtenidos en la prueba aplicada, y guardar confidencialidad en la identificación personal y los resultados obtenidos por los participantes de la investigación.

Firma del estudiante

C.C.

Programa: _____

Semestre: _____

Alexandra León Jacobus

Asesor de Proyecto de Investigación

C.C. 22.742.121

Diana Orozco Montesinos

C.C. 1.143.121.563

Shirley Shadia Amaya Echeverri

C.C. 1.140.828.795

FORMULARIO DE LA DESCRIPCION DEL TRABAJO DE GRADO

TITULO: Estudio correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa, CUC que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general.

AUTORES:

Apellidos completos	Nombres completos
Amaya Echeverri	Shirley Shadia
Orozco Montesino	Diana Milena

Shirley Amaya
FIRMA

Diana Orozco
FIRMA

DIRECTOR:

Apellidos completos	Nombres completos
Franco Montenegro	Mónica

Mónica Franco

JURADO:

Apellidos completos	Nombres completos
Echeverría Armella	Jhon

Jhon Echeverría
FIRMA

ASESOR:

Apellidos completos	Nombres completos
León Jacobus	Alexandra

Alexandra Jacobus

TRABAJO PARA OPTAR AL TITULO DE: PSICOLOGA

FACULTAD: PSICOLOGIA

PROGRAMA: Pregrado

NOMBRE DEL PROGRAMA: FACULTAD DE PSICOLOGIA

CIUDAD: Barranquilla

AÑO DE PRESENTACION DEL TRABAJO DE GRADO: 2012

NUMERO DE PÁGINAS: 91

Número de archivos dentro del DVD: 2

TIPOS DE ILUSTRACIONES:

☐ Ilustraciones

☐ Retratos

☐ Laminas

☒ Tablas, gráficos y diagramas

☐ Planos

☐ Fotografías

☐ Mapas

PALABRAS CLAVES:

ESPAÑOL: Comprensión lectora, Pruebas Saber Pro, memoria operativa, prueba RIAS y

PHC-Comprensión lectora

INGLES: Reading comprehension, tests Saber Pro, working memory, RIAS and PHC-test

reading comprehension

RESUMEN

La comprensión lectora es un factor fundamental en el momento que los estudiantes se enfrentan a las pruebas que realiza el estado para evaluar sus competencias académicas como futuros profesionales (Saber Pro). Esta investigación, pretende correlacionar los puntajes total y de comprensión lectora en las pruebas Saber Pro con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general, a través de la recolección de los datos arrojados por el ICFES para el programa de Psicología de la Universidad de la

Costa en el periodo 2011-1, la aplicación de la prueba RIAS y la prueba PHC-Comprensión lectora.

Metodológicamente la presente investigación es de tipo correlacional, de corte transversal en la que se contrastan las variables de puntaje total en los Saber Pro, puntaje comprensión lectora en los Saber Pro, inteligencia verbal, inteligencia general y memoria operativa. Los resultados obtenidos muestran que existen una relación significativamente importante entre la comprensión lectora y la memoria operativa.

Es recomendable realizar actividades e investigaciones que permitan estimular y potencializar la comprensión lectora y la memoria en los estudiantes desde los primeros semestres de la carreras universitarias.

ABSTRACT

Reading comprehension is a key factor when students are faced with tests performed by the state to evaluate their academic and professional future (Knowledge Pro). This research, intended to correlate the total scores in reading comprehension tests and Saber Pro scores on tests assessing working memory, verbal intelligence and general intelligence through the collection of data obtained from the ICFES for the program psychology at the University of the Coast in the period 2011-1, the application of the test and the test RIAS PHC-reading Comprehension.

Methodologically this research is correlational, cross-sectional which contrasts the total score variable in the Saber Pro, reading comprehension score in the Saber Pro, verbal intelligence, general intelligence and working memory. The results show that there is a significant relationship between important reading comprehension and working memory. For best results, activities and research to stimulate and fortify the memory and reading comprehension in students from the first semester of university.



Adivinanzas



Comienzo



Retorno

Los examinandos empiezan realizando el elemento de ejemplo. A continuación cada examinando comienza por el elemento correspondiente a su edad.

Si el sujeto no acierta los dos primeros elementos, entonces se aplicarán los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos, que será el nivel basal del sujeto.



Terminación

Se finaliza la aplicación del test cuando un examinando obtiene una puntuación de 0 en tres elementos consecutivos.



Puntuación

1 punto por respuesta correcta; 0 puntos por respuesta incorrecta. Concede 1 punto a cada elemento anterior al nivel basal del sujeto y 0 puntos a cada elemento posterior a la regla de terminación.

Instrucciones al sujeto

Elemento	Respuesta correcta	Respuesta del sujeto	Punt. 0 o 1
Es redondo, bota y sirve para jugar, ¿qué es?	Pelota (balón)	balón	X
16-94 35 Arde, está hecho normalmente de cera y da luz, ¿qué es?	Vela, cirio (bujía)	vela	1
36 Es grande, normalmente rojo, tiene una sirena y ayuda a apagar los fuegos, ¿qué es?	Camión de bomberos (coche de bomberos)	camión de bomberos	1
37 Es alto, funciona por el giro de las aspas con el viento y sirve para generar energía, ¿qué es?	Molino de viento (molino, generador eólico, aerogenerador, torre eólica)	molino de viento	1
38 Es esférico, da la vuelta al Sol una vez al año y está cubierto en su mayor parte por agua, ¿qué es?	La Tierra (el mundo)	la tierra	1
39 Es un instrumento óptico que hace que los objetos distantes parezcan más cercanos y que sirve para estudiar las estrellas, ¿qué es?	Telescopio (catalejo)	telescopio	1
40 Está hecho fundamentalmente de madera, tiene cuerdas y se toca con un arco, ¿qué es?	Violín (violonchelo, contrabajo, viola)	violín	1
41 Son 7 jugadores por equipo, uno de ellos un portero y no se puede tocar la pelota con los pies, ¿qué deporte es?	Balónmano (waterpolo)	balónmano	1
42 Expresa por escrito una idea o pensamiento y tiene sujeto y predicado, ¿qué es?	Frase, oración	oración	1
43 Es un ave que no vuela, parece llevar siempre un traje elegante y le encanta pescar, ¿qué ave es?	Pingüino	pingüino	1
44 Se entrega como premio a aquellos esfuerzos que han supuesto "los mayores beneficios para la humanidad", comenzó en 1901 y tiene lugar en Estocolmo, Suecia, ¿qué es?	Premio Nobel	premio nobel	1
45 Tiene el techo en bóveda, se encargó por el papa Sixto IV y destaca mundialmente por sus frescos, ¿qué es?	Capilla Sixtina	No se	0
46 Fluye de sur a norte, alberga la barra de una reina y es famoso por sus cocodrilos, ¿qué es?	Río Nilo	río nilo	1
47 Fue actriz, segunda mujer de un presidente de Argentina y defensora de las mujeres y los pobres, ¿quién fue?	Eva Perón (Evita)	No se	0
48 Está hecho de celulosa, arde fácilmente y puede perforarse, ¿qué es?	Papel (servilleta, hoja, cartón)	papel	1
49 Mide distancias y suele formar parte del velocímetro, ¿qué es?	Quilómetros	No se	0
50 Va del polo norte al polo sur, mide la longitud y tiene su referente en Greenwich, ¿qué es?	Meridiano	meridiano	1
51 Tiene un marco y unas cuentas que se deslizan y se usa para resolver operaciones matemáticas, ¿qué es?	Abaco	abaco	1
52 Se pone en el pecho de una persona y se usa para escuchar los latidos del corazón o la respiración, ¿qué es?	Estetoscopio	estetoscopio	1
53 Es una fuente importante de energía, resultado de la rotura del núcleo de un átomo, ¿qué es?	Energía nuclear (fisión nuclear, energía atómica)	energía nuclear	1
54 Utiliza electrodos, mide los ritmos alfa y registra las ondas cerebrales, ¿qué es?	Electroencefalógrafo (EEG, electroencefalograma)	electroencefalograma	1
55 Es una hormona que se produce en las glándulas suprarrenales y es liberada en situaciones de alarma aumentando el ritmo cardíaco, ¿qué hormona es?	Adrenalina (epinefrina)	adrenalina	1
56 Está situado en Egipto y permite pasar en barco desde Europa a Asia sin bordear África, ¿qué es?	Canal de Suez	No se	0
57 Contiene 114 suras, comienza por los más largos y se considera que representa las palabras reveladas a un profeta, ¿qué es?	Corán	No se	0
58 Fue economista, se doctoró en filosofía y trabajó estrechamente con Friedrich Engels para desarrollar sus teorías, ¿quién fue?	Karl Heinrich Marx (Karl Marx, Marx)	Marx	1
59 Es una predicción, se necesita en los experimentos científicos y se puede poner a prueba, ¿qué es?	Hipótesis	hipotesis	1
60 Fue autor del libro <i>La riqueza de las naciones</i> y es considerado el padre del liberalismo económico, ¿quién fue?	Adam Smith	No se	0

2 Categorías



Comienzo

Todos los examinados empiezan realizando los dos elementos de ejemplo. A continuación cada examinando comienza por aquel elemento correspondiente a su edad.



Retorno

Si el sujeto no acierta los dos primeros elementos (en el primer intento cada uno de ellos), entonces se aplicarán los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos (en el primer intento cada uno de ellos) que será el nivel basal del sujeto.



Terminación

Se finaliza la aplicación del test cuando un examinando obtiene una puntuación de 0 en tres elementos consecutivos.



Puntuación

2 puntos por respuesta correcta en el primer intento; 1 punto por respuesta correcta en el segundo intento; 0 puntos por respuesta incorrecta o por no dar ninguna respuesta. Conceda 2 puntos a cada elemento anterior al nivel basal del sujeto y 0 puntos a cada elemento posterior a la regla de terminación.

Materiales: Cuaderno de estímulos 1 y cronómetro.

Instrucciones al sujeto: "MIRA ESTOS DIBUJOS. DÍME CUAL SOBRA PORQUE ES DIFERENTE DEL RESTO. SEÑÁLALO". Si el EXAMINANDO DA UNA RESPUESTA INCORRECTA EN EL PRIMER INTENTO SE LE DICE: "NO, INTENTALO DE NUEVO, SEÑALA EL QUE SOBRA PORQUE ES DIFERENTE DEL RESTO". Si el EXAMINANDO NO DA UNA RESPUESTA EN EL PRIMER INTENTO PASADOS LOS 30 SEGUNDOS SE LE DA UNA PUNTUACIÓN DE CERO EN EL PRIMER INTENTO Y SE LE DICE: "SEÑALA EL QUE SOBRA PORQUE ES DIFERENTE DEL RESTO".



Límites de tiempo:

PRIMER INTENTO: 30 SEGUNDOS

SEGUNDO INTENTO: 20 SEGUNDOS

Item.	Perspectiva del examinador	Tiempo	Punt.
1		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0

Item.	Perspectiva del examinador	Tiempo	Punt.
2		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0

17		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

25		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

18		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

26		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

19		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

27		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

20		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

28		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

21		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

29		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

22		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

30		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

23		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

24		1º 30 seg. 2º 20 seg.	0
----	--	--------------------------	---

16 x 3 = 48
48 - 1 = 47

Elem.	Perspectiva del examinador	Tiempo	Punt.	
31		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

32		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

33		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

34		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

35		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

36		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

37		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

38		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

39		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

40		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

Elem.	Perspectiva del examinador	Tiempo	Punt.	
41		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

42		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

43		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

44		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

45		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

46		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

47		1º 30 seg.	0	2
		2º 20 seg.	0	1

CATEGORIAS Punt. total **73 / 94**



Analogías verbales



Comienzo

Todos los examinandos empiezan realizando el elemento de ejemplo. A continuación cada examinando comienza por aquel elemento correspondiente a su edad.



Retorno

Si el sujeto no acierta los dos primeros elementos, entonces se aplicarán los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos que será el nivel basal del sujeto.



Terminación

Se finaliza la aplicación del test cuando un examinando obtiene una puntuación de 0 en tres elementos consecutivos.



Puntuación

1 punto por respuesta correcta; 0 puntos por respuesta incorrecta. Conceda 1 punto a cada elemento anterior al nivel basal del sujeto y 0 puntos a cada elemento posterior a la regla de terminación.

Instrucciones al sujeto: ESCUCHA ATENTAMENTE. AHORA TE VOY A LEER UNA FRASE QUE TU TENDRÁS QUE TERMINAR.

	Elemento	Respuesta correcta	Respuesta del sujeto	Punt. 0 a 1
	Un elefante es grande y un ratón es...	Pequeño	pequeño	X
21	Conductor es a coche como maquinista es a...	Tren (locomotora, máquina)	tren	
22	Hora es a día como mes es a...	Año (trimestre, cuatrimestre, semestre)	año	
23	Célula es a órgano como ladrillo es a...	Casa (pared, edificio, muro)	casa	
24	Escritor es a novela como escultor es a...	Estatua (busto, escultura)	escultura	
25	Camarote es a barco como dormitorio es a...	Casa (piso, hogar, hotel)	casa	
26	Una vaca es pesada y un pájaro es...	Ligero	ligero	✓
27	Bicicleta es a rueda como mesa es a...	Pata	pata	
28	Discordia es a armonía como guerra es a...	Paz (amor)	paz	
29	Fertilizante es a planta como comida es a...	Humano (animal, persona, gente)	persona	✓
30	Árbitro es a partido como magistrado es a...	Juicio (audiencia, proceso judicial, juzgado)	corte	✓
31	Optimismo es a pesimismo como objetividad es a...	Subjetividad	subjetividad	✓
32	Techo es a casa como paraguas es a...	Persona (humanos, niños, el cuerpo)	persona	✓
33	Chopin es a piano como Monet es a...	Pincel (pinturas, lienzo, acuarelas)	No se	0
34	Una fortaleza es para la defensa como un depósito es para...	El almacenaje (reserva)	guardar	✓
35	Adulto es a anciano como niño es a...	Joven (adolescente)	joven	✓
36	Debate es a moderador como partido es a...	Árbitro (presidente)	arbitro	✓
37	Vergüenza es a sonrojarse como satisfacción es a...	Sonreír	reírse	✓
38	Navío es a velas como coche es a...	Motor	motor	✓
39	Termómetro es a temperatura como regla es a...	Longitud (distancia, anchura, altura)	distancia	✓
40	Harina es a pan como hidrógeno es a...	Agua	No se	0
41	Mecha es a vela como bombilla es a...	Lámpara (linterna)	lampo	✓
42	Sazonar es a sal como limpiar es a...	Detergente (jabón, estropajo)	Jabon	✓
43	Linaje es a persona como etimología es a...	Palabra (lenguaje)	palabra	✓
44	Huérfano es a padres como imberbe es a...	Barba	No se	0
45	Expurgar es a impureza como enmendar es a...	Defecto (error, errata)	No se	0
46	Amordazar es a hablar como esterilizar es a...	Procrear (infectar)	No se	0
47	Efímero es a perenne como negligente es a...	Esmerado (cuidadoso, atento, diligente)		
48	Hastío es a aburrimiento como infundio es a...	Mentira (patraña, engaño)		
49	Indemne es a daño como unánime es a...	Disensión (diferencia, desacuerdo)		
50	Retardar es a apremiar como injuriar es a...	Elogiar		
51	Pendenciero es a sosegado como aledaño es a...	Lejano		

Figuras incompletas



Comienzo



Retorno

Todos los examinandos empiezan realizando el elemento de ejemplo. A continuación cada examinando comienza por aquel elemento correspondiente a su edad.

Si el sujeto no acierta los dos primeros elementos (en el primer intento cada uno de ellos), entonces se aplicarán los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos (en el primer intento cada uno de ellos) que será el nivel basal del sujeto.



Terminación

Se finaliza la aplicación del test cuando un examinando obtiene una puntuación de 0 en tres elementos consecutivos.



Puntuación

2 puntos por respuesta correcta en el primer intento; 1 punto por respuesta correcta en el segundo intento; 0 puntos por respuesta incorrecta o por no dar ninguna respuesta. Conceda 2 puntos a cada elemento anterior al nivel basal del sujeto y 0 puntos a cada elemento posterior a la regla de terminación.

Materiales: Cuaderno de estímulos 2 y cronómetro.

Instrucciones al sujeto: "Te voy a enseñar unos dibujos. A cada uno le falta algo. Míralos bien y dime qué falta en el dibujo". Si el examinando da una respuesta incorrecta en el primer intento se le dice: "No, inténtalo de nuevo. ¿Qué falta en este dibujo?". Si el examinando no da una respuesta en el primer intento pasados los 20 segundos se le da una puntuación de cero y se le dice: "¿Qué falta en este dibujo?".



Límites de tiempo:

PRIMER INTENTO: 20 SEGUNDOS

SEGUNDO INTENTO: 10 SEGUNDOS

Elemento/ Respuesta correcta	Respuesta del sujeto	Tiempo	Punt.
Ejemplo			
A	Mesa	1º 20 seg.	X
	Pata	2º 10 seg.	

Comienzo
Todas las edades

16	Candado Ojo de la cerradura	huevo de cerdadoja	1º 20 seg.	0	0
			2º 10 seg.	0	1

17	Suridor de quiosco Bisagra	manquera	1º 20 seg.	0	0
			2º 10 seg.	0	1

18	Libro Número de página	# pagina	1º 20 seg.	0	0
			2º 10 seg.	0	1

19	Letra Difuso en el párrafo	huevo por donde sale vapor	1º 20 seg.	0	0
			2º 10 seg.	0	1

20	Indicador Agua del indicador	brazo No se	1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

21	Avión Ira de aterrizaje	lentos traseos	1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

22	Pila Polo positivo	topogmba	1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

23	Zapato Piel	tucon	1º 20 seg.	0	0
			2º 10 seg.	0	1

24	Pila Polo negativo	otro topito	1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

25	Teclado de una cabina Botones para movimientos	No se	1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

26	Espejo Reflejo	No se	1º 20 seg.	0	0
			2º 10 seg.	0	1

27	Carrete Muestra de los ruedas	No se	1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

28	Rey de siete Cruz de la aguja en el reloj		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

29	Carroña motora Frente al apare		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

30	Quintana Clavijero		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

31	Puerta Bisagras		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

32	Helicóptero Rotor de cruz		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

33	Reloj digital Dos puntos		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

34	Neumático Válvula		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

35	Ordenador portátil Tecla de espacio		1º 20 seg.	0	2
			2º 10 seg.	0	1

FIGURAS INCOMPLETAS

Puntuación total

70

15/79



Memoria verbal



Comienzo

Cada examinando comienza por aquel elemento correspondiente a su edad.



Rotación

Ninguno



Terminación

Los sujetos de 3 a 4 años: Se finalizará la aplicación después de la frase 6 o cuando haya obtenido 0 puntos en dos frases consecutivas.
Sujetos de 5 años: Se comenzará la aplicación en la frase 5 y se finalizará después de aplicar la historia 1.
Sujetos de 6 a 7 años: Se comenzará la aplicación en la frase 7 y se finalizará después de aplicar la historia 2.
Sujetos de 8 años: Se comenzará la aplicación en la frase 9 y se finalizará después de aplicar la historia 3.
Sujetos de 9 años en adelante: Se comenzará la aplicación por la historia indicada a su edad, se aplicará dicha historia y la siguiente y se dará por finalizada la aplicación del test.



Puntuación

1 punto por cada elemento recordado correctamente. En las normas de aplicación de la prueba aparecen instrucciones más detalladas para la puntuación y se incluyen también ejemplos. Asigne puntuación solo a las frases o historias aplicadas.

Instrucciones al sujeto: "Escucha atentamente. Ahora te voy a leer una frase / historia. Cuando acabe de leerla, tendrás que repetirle. Puedes lo mejor que puedas, a la hora de repetir la historia de utilizar las palabras que oíste que yo..."

HISTORIA 7	Puntuación
Juan estaba deseando que llegara / esa noche. / Su mujer, María, tenía entradas para /	7 8 / 8
la gran final de baloncesto. / No se lo podía creer! / Toda / fue gracias a / Angela, / una antigua /	3 8 / 8
amiga / del colegio / de su mujer, / que trabajaba / en la organización / de la final. / Iba a estar /	5 4 / 7
en primera fila. / Justo detrás de / los banquillos / ya se imaginaba / dentro / del estadio /	3 6 / 6
junto a / miles / de seguidores, / gritando / y animando / a su equipo / desde el /	3 8 / 8
primer minuto / de partido.	7 2 / 2



De 16 a 18 años

Puntuación total del grupo de 16 a 18 años (Historias 7 y 8)

22 / 21

HISTORIA 8	Puntuación
Hacia / muchos / años / que Laura / se había ido / de su ciudad / natal / por motivos de trabajo.	4 8 / 8
Ahora / volvía / porque / se casaba / su mejor / amigo / del colegio, / Angel.	7 8 / 8
La ciudad / había cambiado / mucho.	0 3 / 3
Tenía / muchas / ganas de / volver a ver / a todos / sus amigos / del colegio,	7 7 / 7
especialmente / a Susana. / Sabía que / iba a ser / un día / especial.	7 6 / 6
El banquete / iba a ser / en el restaurante / San Pablo, / un sitio que / Laura	3 6 / 6
no había llegado / a conocer.	2 2 / 2



De 19 a 94 años

Puntuación total del grupo de 19 a 94 años (Historias 8 y 9)

24 / 79

MEMORIA VERBAL

Puntuación total

46 / 79

6

Memoria no verbal



Comienzo



Retorno

Cada examinando comienza por aquel elemento correspondiente a su edad.

Si el sujeto no acierta los dos primeros elementos (en el primer intento cada uno de ellos), entonces se aplicarán los elementos anteriores en orden descendente hasta obtener dos aciertos consecutivos (en el primer intento cada uno de ellos) que será el nivel basal del sujeto.



Terminación

Se finaliza la aplicación del test cuando un examinando obtiene una puntuación de 0 en tres elementos consecutivos.



Puntuación

2 puntos por respuesta correcta en el primer intento; 1 punto por respuesta correcta en el segundo intento; 0 puntos por respuesta incorrecta o por no dar ninguna respuesta. Concede 2 puntos a cada elemento anterior al nivel basal del sujeto y 0 puntos a cada elemento posterior a la regla de terminación.

Materiales: Cuaderno de estímulos 3 y cronómetro.

Instrucciones al sujeto: "MIRA ESTE DIBUJO, OBSÉRVALO ATENTAMENTE". SE LE CONCEDEN 5 SEGUNDOS PARA SU INSPECCIÓN Y A CONTINUACIÓN SE PASA LA PÁGINA. "AHORA SEÑALA EL DIBUJO QUE ES IGUAL AL QUE HAS VISTO ANTES". Si el EXAMINANDO DA UNA RESPUESTA INCORRECTA EN EL PRIMER INTENTO SE LE DICE: "NO, INTERVALO DE UN MINUTO. SEÑALA EL DIBUJO QUE ES EL IGUAL AL QUE VISTE ANTES". Si el EXAMINANDO NO DA UNA RESPUESTA EN EL PRIMER INTENTO PASADOS LOS 20 SEGUNDOS SE LE DA UNA PUNTUACIÓN DE CERO EN EL PRIMER INTENTO Y SE LE DICE: "SEÑALA EL DIBUJO QUE ES IGUAL AL QUE VISTE ANTES".



Límites de tiempo:

PRIMER INTENTO: 20 SEGUNDOS

SEGUNDO INTENTO: 10 SEGUNDOS



26		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

27		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

28		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

29		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

30		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

31		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

32		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

33		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

34		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

35		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

36		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

37		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

38		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

39		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

40		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

41		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

42		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

43		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

44		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

45		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

46		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

47		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

48		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

49		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

50		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

51		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

52		1º 20 seg.	0	2
		2º 10 seg.	0	1

GRAN TOTAL Puntuación total **30/56**

+ 80

25 x 2
50
30

30

PHC - COMPRENSIÓN LECTORA

PRUEBA DE HABILIDADES COGNITIVAS EN COMPRENSIÓN LECTORA
(HOJA DE RESPUESTAS)

DATOS PERSONALES

Nombres y Apellidos:

Gibralda Guadalupe Pineda Pérez

Edad:

21

Sexo:

F () M (X)

Fecha de Nacimiento:

05/05/1990

Fecha de Aplicación:

21/01/2012

Programa:

Psicología

Semestre:

Decimo

Lateralidad:

Zurdo: (X)

Diestro: ()

Ambidextro: ()

Año de Grado como Bachiller:

2006

Ocupación Actual

Estudiante en Practica

Estudió en Colegio:

Público () Privado (X)

N° Documento de Identidad

1045688449

Evaluador:

Diana Orozco

En su tiempo libre ¿le gusta leer?:

SI () NO (X)

SUBPRUEBA 1. ÁREA MEMORIA OPERATIVA

Ejemplo: Palabra(s) recordada(s):

Bicicleta

()

Respuesta a pregunta(s):

Luz

()

*No escribir sobre lo sombreado en gris o entre los paréntesis ().

Item 1.

Palabra(s) recordada(s):

lluvia , nevado (2)

Respuesta a pregunta(s):

Laura , lejano (1)

Item 2.

Palabra(s) recordada(s):

Tiempo , árboles , orilla (3)

Respuesta a pregunta(s):

jardines , viento decembrino
olas (2)

Item 3.

Palabra(s) recordada(s):

Extenso , papajaro , Arroyo , oficina (4)

Respuesta a pregunta(s):

caudaloso , tadorno
carroleta , Balsa (4)

Item 4.

Palabra(s) recordada(s):

cuarte , pelota , noche , tarde
colores (5)

Respuesta a pregunta(s):

Bella dama , frío
carroñal , parque
Martina (5)

Item 5. (Texto).

Palabra(s) recordada(s):

Playa , alegría , Sabor
amor , pueblo (5)

¿De qué trata la historia?. Respuesta a la pregunta:

Julia relata las características de su pueblo donde
hay alegría y amor en sus playas además de historias contados por los ancianos.

(3)

SUBPRUEBA 2. ANÁLISIS DE INFERENCIAS

INSTRUCCIONES:

Para la siguiente subprueba, Usted deberá analizar la información que le suministran los textos o las historietas que le serán presentadas, e intentar construir el significado a partir de la activación de la información dada por las diversas claves del texto y el contexto. Mínimo realice dos inferencias.

EJEMPLO:

Lea el texto que se le presenta a continuación

Luis se puso en la fila para obtener la entrada. Cuando lo consiguió, se la entregó al portero y compró palomitas y un refresco. Tras dar la entrada al portero, se sentó y esperó que las luces se apagarán.

Indique que aspectos pueden deducirse del anterior texto.

1. Luis estaba en Cine.
2. La película no había comenzado, etc.

Ítem 6.

Lea el texto que se le presenta a continuación

Ya no se escuchaba el sonido de la caja registradora. El último cliente había entrado a fiar un pequeño mercado. En la soledad del lugar, hasta las verduras parecían marchitarse.

Indique que aspectos pueden deducirse del anterior texto.

1. Es una tienda abandonada.
2. No tiene muchos clientes o no tiene clientes hace tiempo.
3. Está en un lugar desolado, como un camino.

Ítem 7.

Lea el texto que se le presenta a continuación

Juan se encontraba muy ansioso. El sonido de las campanas anunciaba la llegada de ella. Al verla entrar por la puerta, su rostro se iluminó de felicidad.

Indique que aspectos pueden deducirse del anterior texto.

1. Juan tiene una cita.
2. Juan se alegró al ver a la chica de la cita.
3. Juan previo a la cita estaba nervioso.

Ítem 8.

Lea el texto que se le presenta a continuación

En la mesa todo estaba listo. El olor a buñuelos y natilla impregnaba el ambiente. A lo lejos se escuchaba el sonido de pandeteras y maracas.

Indique que aspectos pueden deducirse del anterior texto.

1. Están cantando villancicos en otro lugar
2. Había una cena navideña
3. Es época de Navidad

②

Ítem 9.

Lea la historieta que se presenta a continuación



Indique que aspectos pueden deducirse de la anterior historieta.

1. Al personaje lo impresionó la chica.
2. El personaje mezcla dos temas diferentes al hablar con su esposa.
3. La familia está desconcertada con los comentarios.

①

Ítem 10.

Lea la historieta que se presenta a continuación



Indique que aspectos pueden deducirse de la anterior historieta.

1. Manolito no entendió el reclamo de la señora
2. La señora no supo explicarle a Manolito.
3. Mafalda y su amigo no entienden porque se río Manolito



Universidad de la costa, CUC

CESION DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE GRADO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC

Yo, Shirley Shadia Amaya Echeverri, manifiesto en este documento mi voluntad de ceder a la Universidad de la Costa, CUC, los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982, del trabajo final de grado denominado Estudio Correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la universidad de la costa CUC, que presentaron la prueba saber pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia Verbal e inteligencia general, producto de actividad académica para optar el título de Psicóloga, en la Universidad de la Costa, CUC, entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriores cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a lo que establece la Ley 23 de 1982. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada como arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la biblioteca central de la Universidad de la Costa, CUC.

<u>Shirley Shadia Amaya E</u>	<u>1. 140.828.795</u>	<u>Shadia Amaya</u>
NOMBRE	CEDULA	FIRMA

Barranquilla, D.E.I.P, a los 24 días del mes de Agosto de 2012.

“Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas literarias y artísticas en la cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático-musicales; las obras coreográficas y las pantonimias; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematografías a las cuales se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía, inclusive los videogramas, las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotografías a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo o la fotografía; las obras de artes plásticas, las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografías, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias, en fin, toda producción del dominio científico, literario o artístico que puedan producirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonografía o radiotelefonía o cualquier otro medio conocido o por conocer”. (Artículo 2 de la Ley de 1982)



Universidad de la costa, CUC

CESION DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE GRADO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC

Yo, Diana Milena Orozco Montesino, manifiesto en este documento mi voluntad de ceder a la Universidad de la Costa, CUC, los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982, del trabajo final de grado denominado Estudio correlacional entre los puntajes total y de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes de psicología de la Universidad de la Costa CUC, que presentaron la prueba Saber Pro en el periodo 2011-1, con los puntajes obtenidos en pruebas que evalúan memoria operativa, inteligencia verbal e inteligencia general, producto de actividad académica para optar el título de Psicóloga, en la Universidad de la Costa, CUC, entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriores cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a lo que establece la Ley 23 de 1982. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada como arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la biblioteca central de la Universidad de la Costa, CUC.

<u>Diana Orozco Montesino</u>	<u>1143121563</u>	<u>Diana Orozco M</u>
NOMBRE	CEDULA	FIRMA

Barranquilla, D.E.I.P, a los 24 días del mes de Agosto de 2012

“Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas literarias y artísticas en la cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático-musicales; las obras coreográficas y las pantonimias; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematografías a las cuales se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía, inclusive los videogramas, las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotografías a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo o la fotografía; las obras de artes plásticas, las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografías, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias, en fin, toda producción del dominio científico, literario o artístico que puedan producirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonografía o radiotelefonía o cualquier otro medio conocido o por conocer”. (Artículo 2 de la Ley de 1982)

